



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Matériel didactique favorisant la motivation et le développement des compétences  
langagières chez les apprenants d'anglais langue seconde

Par

Anamaria Cureliuc

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Enseignement au secondaire

Décembre, 2012

© Anamaria Cureliuc, 2012

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Matériel didactique favorisant la motivation et le développement des compétences  
langagières chez les apprenants d'anglais langue seconde

Par Anamaria Cureliuc

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Madame Françoise Breton

Monsieur Florian Meyer, Ph. D, Directeur de l'essai

Essai accepté le: \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Une énigme qui se pose depuis longtemps – comment susciter la motivation des élèves à apprendre à l'école – continue de préoccuper un grand nombre d'enseignants québécois. Les résultats des recherches démontrent clairement que la démotivation amène les élèves à connaître des échecs scolaires, et éventuellement, le décrochage scolaire. En tant qu'enseignante d'anglais langue seconde, nous remarquons également que le phénomène de démotivation qui est de plus en plus présent dans nos classes influe de manière négative les apprenants, ce qui nous pousse à réfléchir aux solutions possibles en vue d'inciter les élèves à se motiver davantage dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Comment susciter alors la motivation des élèves et favoriser une amélioration des résultats en anglais langue seconde? Une hypothèse serait de prendre en considération les intérêts et les préoccupations actuels des élèves et de leur y accorder de l'importance. À cet effet, il semble que les nouvelles technologies, qui sont de plus en plus présentes dans les vies des jeunes, sont des outils attrayants aptes à leur donner le goût d'apprendre. Par conséquent, la présente recherche vise à comprendre de quelle manière nous devrions intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe d'anglais langue seconde pour pousser les jeunes apprenants à se motiver davantage et à développer leurs compétences langagières. Dans ce sens, une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) intégrant les TIC est produite afin de favoriser la motivation et le développement de compétences orales et écrites chez les apprenants du secondaire en anglais langue seconde. Une série d'activités qui intègrent les TIC et qui prennent en considération des conditions motivationnelles aptes à susciter l'engagement cognitif et la persévérance dans la réalisation des activités proposées sont conçues dans le but de répondre à notre objectif.

Nous présentons ainsi une étude de type non expérimental et qualitatif. Afin de valider le matériel didactique proposé, des experts ayant de l'expérience en didactique de l'anglais langue seconde sont invités à évaluer son potentiel pédagogique à l'aide d'un questionnaire leur permettant de partager leurs opinions et commentaires. Par la suite, les

données recueillies sont analysées et interprétées ce qui nous permet de bonifier et de faire des changements au matériel didactique produit.

Les résultats obtenus nous permettent de constater que la SAÉ que nous avons produite est susceptible de motiver les élèves et de contribuer au développement de leurs compétences langagières en anglais langue seconde. Toutefois, les commentaires des experts révèlent également que certains problèmes actuels existant dans nos écoles pourraient être de nature à empêcher une mise en place correcte de cette SAÉ. En outre, bien que nous soyons contente des résultats obtenus, il serait intéressant de procéder à une expérimentation concrète de la SAÉ dans le futur en vue d'obtenir une évaluation plus précise.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SOMMAIRE .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>                                   | <b>7</b>  |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>                                    | <b>8</b>  |
| <b>LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS.....</b>                   | <b>9</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE .....</b>                  | <b>11</b> |
| 1. ÉNONCÉ DU PROBLÈME GÉNÉRAL .....                               | 11        |
| 2. CONTEXTE .....   | 13        |
| 3. RECENSION DES ÉCRITS .....                                     | 16        |
| 4. FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....                  | 20        |
| <b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>               | <b>22</b> |
| 1. LE MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE VIAU (2009) ..... | 22        |
| 1.1 Les sources de la motivation .....                            | 22        |
| 1.2 Les manifestations de la motivation sur l'apprentissage ..... | 26        |
| 2. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE....   | 28        |
| 3. LES PARTICULARITÉS DU PARADIGME D'APPRENTISSAGE .....          | 32        |
| 4. L'APPROCHE PAR PROJET.....                                     | 34        |
| 5. LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES D'UNE SAÉ .....              | 36        |
| 6. LES USAGES PÉDAGOGIQUES DES TIC.....                           | 37        |
| 7. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....                                    | 40        |
| <b>TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE.....</b>                  | <b>42</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 1. TYPE D’ESSAI .....  | 42         |
| 2. TYPE DE MÉTHODOLOGIE PROPOSÉ .....  | 42         |
| 3. PRODUCTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE .....   | 43         |
| 4. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D’ANALYSE DE DONNÉES .....                                      | 44         |
| 4.1 Choix des experts .....  | 44         |
| 4.2 Élaboration du questionnaire .....   | 46         |
| 4.3 Passation du questionnaire .....   | 47         |
| 4.4 Analyse et traitement des données .....  | 48         |
| 4.5 Présentation des résultats .....   | 49         |
| <b>QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS .....</b>  | <b>50</b>  |
| 1. ÉVALUATION DE LA SAÉ PAR LES EXPERTS .....  | 50         |
| 1.1 Présentation et analyse des résultats .....  | 50         |
| 1.2 Révision du matériel didactique produit .....  | 64         |
| 2. DESCRIPTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE PRODUIT .....  | 71         |
| 2.1 Liens avec le Programme de formation de l’école québécoise .....                           | 71         |
| 2.2 Déroulement global de la SAÉ .....   | 73         |
| 2.2.1 La phase de préparation .....  | 73         |
| 2.2.2 La phase de réalisation .....  | 74         |
| 2.2.3 La phase d’intégration .....   | 79         |
| <b>CONCLUSION .....</b>  | <b>80</b>  |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>   | <b>84</b>  |
| <b>ANNEXE A – CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D’APPRENTISSAGE,<br/>D’APRÈS VIAU (2009) .....</b> | <b>88</b>  |
| <b>ANNEXE B – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>   | <b>89</b>  |
| <b>ANNEXE C – QUESTIONNAIRE POUR LES EXPERTS .....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>ANNEXE D – EXEMPLE DE LETTRE AUX EXPERTS .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>ANNEXE E – TABLEAU DE COMPILATION .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>ANNEXE F – GUIDE DE L’ENSEIGNANT .....</b>  | <b>106</b> |
| <b>ANNEXE G – CAHIER DE L’ÉLÈVE .....</b>  | <b>138</b> |

## **LISTE DES TABLEAUX**

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 – Les caractéristiques d’une situation d’apprentissage et d’évaluation,<br>d’après Gouvernement du Québec (2007 <i>b</i> ) ..... | 37 |
|--|----|



## **LISTE DES FIGURES**

|   |    |
|---|----|
| Figure 1 – Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau..... | 23 |
| Figure 2 – Schéma de l'apprentissage d'une langue seconde .....   | 29 |

## LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

|       |   |
|-------|---|
| CRP   | Centre de Ressources Pédagogiques   |
| EJET  | Enquête auprès des jeunes en transition   |
| ETICE | Enquête sur les technologies de l'information et de la communication<br>dans les écoles |
| L1    | Première langue   |
| L2    | Langue seconde  |
| OCDE  | Organisation de coopération et de développement économiques                             |
| PFÉQ  | Programme de formation de l'école québécoise  |
| PISA  | Programme international pour le suivi des acquis des élèves                             |
| SAÉ   | Situation d'apprentissage et d'évaluation   |
| TIC   | Technologies de l'information et de la communication                                    |

## INTRODUCTION

La démotivation des élèves dans les milieux d'enseignement et le bas niveau d'engagement dans leurs études amènent beaucoup de jeunes à développer des perceptions négatives à l'égard de l'école. Étant donné que les jeunes d'aujourd'hui vivent dans un monde où ils utilisent l'Internet et les nouvelles technologies comme première source d'accès à l'information, les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent des outils efficaces susceptibles d'accroître la motivation des jeunes à apprendre et d'offrir une multitude d'opportunités pour ce qui est de la collaboration et du soutien à l'apprentissage et à l'enseignement. À cet effet, en tant qu'enseignante d'anglais langue seconde, nous souhaitons comprendre comment une meilleure exploitation des TIC en classe de langue est apte à insuffler une motivation accrue à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde et contribuer au développement d'un large éventail des compétences disciplinaires et transversales.

Dans cet essai, nous faisons état d'une recherche qui consiste en production d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui intègre les TIC pour les jeunes apprenants d'anglais langue seconde de niveau secondaire. Ainsi, dans le premier chapitre, nous présentons notre problématique et son contexte ainsi qu'une recension des écrits qui nous permettront de formuler la question de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous repérons et décrivons les concepts les plus importants sur lesquels est basée notre recherche. Ensuite, compte tenu du cadre conceptuel de la recherche, nous formulons la question générale de la recherche ainsi que les objectifs spécifiques. Dans le troisième chapitre, nous présentons notre approche méthodologique et expliquons la procédure à suivre pour la validation du matériel didactique. Le quatrième chapitre permet d'exposer l'analyse et l'interprétation des données recueillies à l'aide des questionnaires remplis par des experts. Une révision du matériel didactique produit ainsi qu'une présentation des résultats complètent ce chapitre. Enfin, nous exposons une discussion sur les résultats obtenus en portant également un regard sur les limites de notre étude.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Dans le premier chapitre, il est question de dresser un portrait de la situation problématique amenant le problème de recherche. En outre, une recension des écrits est produite afin de mettre en évidence les apports des différents auteurs à l'égard de ce problème. Enfin, nous formulons la question de recherche qui oriente nos démarches ultérieures.

#### **1. ÉNONCÉ DU PROBLÈME GÉNÉRAL**

Depuis plusieurs années, nous avons observé dans nos classes la faible motivation des jeunes des niveaux primaire et secondaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde et des autres matières. Il est évident que l'absence de motivation scolaire de la part des élèves qui se manifeste surtout par un très bas niveau d'engagement et de persistance (Tardif, 1998) attire notre attention. Il nous semble que pour les élèves d'aujourd'hui, l'école ne représente plus « un lieu qui met l'accent sur le sens, un lieu qui permet d'être en interaction avec ce qui a de la signification » (*Ibid.*, p. 28). À cet effet, le peu de sens que les apprenants donnent à l'école représente un facteur crucial qui conduit à leur démotivation scolaire. Soulignons que la démotivation ne touche pas seulement les élèves qui manifestent des difficultés sur le plan de l'apprentissage ou de l'intégration sociale à l'école (*Ibid.*). Dans ce sens, force est de constater que même les élèves performants qui obtiennent de bons résultats lors des évaluations sommatives manifestent souvent peu d'intérêt à l'égard de l'école et de leurs apprentissages scolaires (*Ibid.*). Tardif (1998) affirme que la poursuite de buts de performance par rapport à des buts d'apprentissage influe la qualité et la quantité des apprentissages signifiants susceptibles d'être réalisés en classe, et par conséquent, « l'école perd ainsi sa valeur comme lieu axé sur l'apprentissage, et la motivation scolaire des élèves est minimale » (p. 27).

Or, les résultats de plusieurs recherches en psychopédagogie confirment que la motivation représente une condition indispensable à l'apprentissage, et ce, pour tous les apprenants (Viau, 2000). À cet effet, la motivation de l'élève représente un facteur déterminant pour sa réussite scolaire, mais « cette motivation est sensible et tend à baisser au fur et à mesure de la progression dans le système scolaire » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 1). Les résultats d'une recherche menée récemment ont révélé que « si tous les enseignants sont capables de motiver les élèves qui aiment l'école, près de 21 % de ceux qui enseignent en deuxième année, 22 % en quatrième année et 42 % en sixième année reconnaissent leurs difficultés à motiver les élèves qui n'aiment pas l'école » (*Ibid.*, p. 3). Dans ce sens, Ouellet (2010) affirme que le fait d'aimer l'école constitue la base du succès d'une très grande majorité d'élèves. Cependant, les résultats d'une autre enquête portant sur les pratiques évaluatives des enseignants et leurs liens avec la motivation ont démontré que « le déclin de la motivation à apprendre ne se limite pas au passage du primaire au secondaire, il se poursuit tout au long du secondaire » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 1). Dans le même sens, Viau (2000) affirme que la démotivation apparaît surtout au deuxième cycle du primaire, et malheureusement, elle s'accroît au secondaire.

Dans notre pratique, nous avons remarqué que le haut degré de démotivation des élèves en classe de langue seconde s'exprime avec suffisamment d'évidence pour ne pas échapper à notre attention. Il nous semble que les élèves trouvent souvent la matière et les activités proposées inutiles ou insignifiantes, ils se sentent incapables d'accomplir les tâches proposées ou ils croient que leurs succès ou échecs ne dépendent pas d'eux (Viau, 2004). Nous pouvons supposer qu'un élève qui est démotivé dans une matière risque de se retrouver démotivé dans toutes les autres, et par conséquent, il finit par connaître des échecs scolaires, et peut-être à long terme, le décrochage scolaire. À cet effet, beaucoup de jeunes prennent la décision de quitter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (Tardif, 1998). Selon le Gouvernement du Québec (2002), en 2001-2002, « 27,2 % des jeunes (17 951) abandonnaient l'école sans diplôme dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec » (p. 3). Ainsi, des variables liées à l'école, telles que le redoublement, l'engagement scolaire ou la performance académique sont les précurseurs

du décrochage (Gouvernement du Québec, 2007c). Une étude qui a analysé la situation scolaire de jeunes Québécois de 17 ans (la première collecte a eu lieu en 2000 auprès des jeunes qui avaient 15 ans) à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a mis en évidence plusieurs faits saillants: 8 % des jeunes ont déjà vécu un épisode de décrochage scolaire; 26 % sont en situation de retard scolaire et 66 % ont une scolarité à jour (*Ibid.*). Selon les résultats de la même étude, près de la moitié des jeunes (47 %) qui ont abandonné leurs études l'ont fait pour les motifs suivants: l'ennui ou le manque d'intérêt, les difficultés liées aux tâches scolaires, les problèmes avec les enseignants (*Ibid.*). Le fait que ces jeunes abandonnent l'école sans avoir complété leur scolarité de base a des conséquences graves pour eux étant donné qu'ils éprouvent « des difficultés d'intégration sociale, notamment sur le marché du travail, et ils font malheureusement partie des statistiques relatives à la pauvreté, aux personnes sans emploi et aux personnes à faible revenu » (Tardif, 1998, p. 26). Étant donné que le décrochage scolaire a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble (Ménard, 2009), nous devons nécessairement, en tant qu'enseignante praticienne en anglais langue seconde, constater les facteurs qui poussent les jeunes apprenants à se démotiver et trouver des solutions à ces divers problèmes afin de les inciter à se motiver davantage dans leurs apprentissages.

Par conséquent, notre problème est représenté ici par la faible motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde qui se manifeste surtout par leur bas niveau d'intérêt, d'engagement et de persistance. Or, plus la motivation est favorable, plus l'élève est susceptible d'avoir des bons résultats dans ses apprentissages (Huot et Lemonnier, 2011).

## 2. CONTEXTE

Concrètement, dans nos classes, nous constatons ce même phénomène de faible motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Lors des cours, les jeunes apprenants d'anglais langue seconde n'ont pas vraiment envie de travailler, ils manquent d'attention et de concentration, et souvent, ils dénoncent le fait

qu'ils ne comprennent pas des concepts ou des règles. De plus, ils ont l'impression que « l'école est faite pour être évalués, tellement ils sont soumis à des épreuves, des examens, des tests » (Theytaz, 2007, p. 30). Plusieurs d'entre eux trouvent que les activités proposées sont insignifiantes et inutiles dans la mesure où elles ne correspondent pas à leurs besoins et centres d'intérêt, ne s'harmonisent pas avec leurs projets personnels et ne répondent pas à leurs préoccupations. Les difficultés rencontrées sur le plan de la communication orale et écrite en anglais langue seconde amènent les apprenants à se fermer et à refuser de coopérer. Par conséquent, nos observations ainsi que celles de nos collègues nous permettent de constater que les classes d'anglais langue seconde ne sont pas exactement des lieux de communication, de collaboration ou d'échanges.

Au primaire, nous avons souvent observé qu'un bon nombre d'élèves manifestent un refus catégorique à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde, et que la plupart d'entre eux préfèrent toujours parler dans leur première langue. Or, comme mentionné dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), les élèves doivent s'exprimer en anglais dans toutes les situations en classe (Gouvernement du Québec, 2007b). De plus, les efforts fournis pendant la réalisation des tâches sont minimaux et insignifiants. Au secondaire, nous constatons également la réticence des élèves face à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. D'une part, certains élèves sont incapables de transférer le bagage linguistique et culturel acquis dans leur langue maternelle pour l'apprentissage de l'anglais. D'autre part, plusieurs élèves restent passifs en classe sans manifester aucune préoccupation envers les activités proposées afin d'améliorer leur capacité de communication en anglais, d'élargir leur répertoire linguistique ou d'explorer des textes authentiques. Le développement de la compétence communicative en anglais demande « tant un travail individuel qu'un effort collectif » (*Ibid.*, p. 6). Mais, l'absence de motivation ne permet pas la création d'un climat d'apprentissage stimulant et interactif. Or, comme l'affirme Ouellet (2010), la participation des élèves serait apte à augmenter leur motivation et favoriser ainsi leurs apprentissages. Nos observations en salle de classe ainsi que celles de nos collègues enseignants nous permettent de constater également la faible exploitation des ressources matérielles (dictionnaires, grammaires,

livres, encyclopédies, etc.) et humaines (enseignants, pairs, etc.) faite par les élèves ce qui a des répercussions importantes sur l'accomplissement des tâches. Cet aspect fait ressortir encore une fois, leur indifférence et absence d'engagement à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

Il faut souligner que même dans le contexte où les TIC sont intégrées en classe de langue, nous constatons que la motivation peut ne pas être toujours présente pour plusieurs motifs. D'une part, les élèves d'aujourd'hui qui vivent « dans cette société de l'information à fort contenu technologique » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2001, p. 19) dénoncent souvent le fait que l'accès Internet de l'école est trop lent et les tâches à réaliser sont trop difficiles. D'autre part, comme nous avons pu le constater plusieurs fois pendant les périodes de suppléance en anglais langue seconde, l'intégration des TIC en classe de langue sans aucun but pédagogique ne peut pas susciter la motivation des élèves à apprendre. Les TIC sont des outils précieux dans le contexte scolaire, mais nous avons souvent remarqué que la façon avec laquelle elles sont mises en œuvre n'améliore pas la motivation et l'intérêt des élèves à apprendre une langue seconde. Ainsi, nous avons observé que les élèves s'ennuient rapidement, ils ne voient pas le sens des activités proposées et parfois, ils trouvent d'autres préoccupations et finissent par avoir des comportements dérangeants. En fait, comme l'affirme Karsenti (2003), dans la mesure où les technologies ne permettent pas à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir, leur intégration peut ne pas favoriser la motivation scolaire, mais ne pas les intégrer seraient encore plus dommageable.

Lorsque nous considérons le fait que l'anglais est une discipline importante, surtout dans le contexte québécois, il devient impératif de se préoccuper de l'absence de motivation des élèves. Nous sommes portée à croire que le développement d'une attitude positive envers l'apprentissage de l'anglais et une bonne utilisation des TIC en classe de langue permettrait aux apprenants d'améliorer leurs compétences linguistiques, leurs habiletés organisationnelles ainsi que leurs méthodes de travail. Suite à la description de



notre problème général et contexte, il est temps maintenant de présenter une recension des écrits qui nous permettra de formuler notre question générale de recherche.

### 3. RECENSION DES ÉCRITS

Nous avons observé que les apports des recherches sur la motivation, tels la nature de la motivation, les manières de la développer et de la soutenir, se trouvent au centre des préoccupations de nombreux enseignants (McCombs et Pope, 2000). À cet effet, nous proposons de consacrer cette partie du premier chapitre à la présentation des travaux de recherche effectués jusqu'à ce jour sur la motivation à apprendre.

Les travaux récents dans ce domaine démontrent clairement que les attitudes et la motivation favorisent une amélioration des résultats de l'apprentissage d'une langue seconde (Huot et Lemonnier, 2010). Par ailleurs, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. La plupart des chercheurs sont d'avis que l'une des principales caractéristiques qui distinguent les filles des garçons est leur motivation par rapport à la réussite et aux activités scolaires (Karsenti, 2003). Les chercheurs ont également mis en évidence que le profil motivationnel des filles se distingue de celui des garçons (*Ibid.*).

Il est prouvé que la majorité des garçons ont un niveau de perception de compétence plus élevé que les filles à l'égard des mathématiques, des matières scientifiques et des sports, et ce, même si leurs résultats scolaires dans ces matières ne sont pas meilleurs que ceux des filles. Quant aux filles, elles se considèrent comme meilleures que les garçons en lecture et en anglais (langue maternelle) et dans les activités sociales. (*Ibid.*, p. 5)

En didactique de la langue seconde, les plus importantes études sur la motivation appartiennent au domaine socio-cognitif parce que les capacités communicatives des individus prennent appui sur l'environnement social (*Ibid.*). Les travaux de Bandura (1986) ont démontré que l'apprentissage peut influencer dans une très grande mesure le comportement, le mode de pensée et le degré de motivation de l'apprenant. Les travaux d'autres auteurs, tels Dweck et ses collègues (Diener et Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975;

Licht et Dweck, 1984), ont montré que les jeunes apprenants ont des réactions différentes lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles, tels les difficultés ou les échecs (Dupeyrat et Mariné, 2004). Dans ce sens,

certains enfants ont une réaction de résignation (*helpless*), voire mal adaptée selon des auteurs, dans la mesure où elle se caractérise par une motivation et une persévérance faibles. D'autres enfants ont une réaction orientée vers la maîtrise (*mastery-oriented*) considérée comme adaptée par les auteurs au sens où elle est caractérisée par une motivation et une persévérance importantes. (p. 29)

Ainsi, ces réactions différentes sont liées à la poursuite de buts différents, soit le but d'acquisition, soit le but de performance. Concrètement, lorsqu'un enfant fait des efforts dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences, il développe une motivation intrinsèque (Mérim, 2009). En revanche, un but de performance amène l'enfant à chercher plutôt des récompenses et la reconnaissance sociale, ce qui signifie que la motivation dégagée est surtout extrinsèque (*Ibid.*). Toutefois, selon Viau (2000), il est difficile de parler de motivation intrinsèque et extrinsèque parce que, en réalité, elle est « un phénomène intrinsèque à l'élève, mais qui dépend en grande partie du milieu dans lequel il apprend » (p. 2). En ce qui a trait aux sources de motivation, la plupart des chercheurs contemporains croient que la perception qu'un élève a de la valeur de la tâche à réaliser, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir, et la perception de contrôle de l'activité sont les plus importantes (*Ibid.*). Cependant, Viau (2000) considère que d'autres sources de motivation, tels les buts fixés par l'apprenant, la conception qu'il se fait de son intelligence, les émotions ou l'estime de soi devraient également être prises en considération. Des auteurs, tels McCombs et Pope (2000) soulignent aussi que des principes de base doivent être respectés pour susciter la motivation à apprendre: 1) faire découvrir aux apprenants la façon dont leurs pensées influencent leur motivation; 2) aider les élèves à comprendre qui ils sont et à s'accorder de la valeur; 3) créer un climat motivant pour les élèves (des occasions de développement et de choix personnels, un climat d'apprentissage positif); 4) encourager la prise des risques afin de combattre la crainte de l'échec, l'ennui et le désinvestissement; et 5) créer des occasions qui permettent aux élèves de poursuivre des objectifs d'apprentissage.

D'autres études ont révélé l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves. Il est évident que l'enseignant a peu de contrôle sur les facteurs externes qui influent la dynamique motivationnelle de l'élève, mais il en a beaucoup sur les facteurs relatifs à la classe afin de susciter la motivation à apprendre (Viau, 2007). Les facteurs liés à la classe qui ont fait l'objet des recherches concernent surtout les activités pédagogiques, le système de récompenses et sanction, l'évaluation et l'enseignant lui-même (Viau, 2000). Selon Viau (2009), une activité pédagogique doit remplir dix conditions importantes pour qu'elle puisse susciter la motivation des apprenants. Elle doit 1) avoir une certaine signification pour les élèves; 2) représenter pour eux un défi à relever; 3) mener à des productions semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante; 4) comporter des objectifs et des consignes claires; 5) les responsabiliser à faire des choix réfléchis; 6) être d'un niveau de difficulté modéré; 7) se dérouler sur une période de temps suffisante; 8) exiger leur engagement cognitif; 9) leur permettre d'interagir et de collaborer; et 10) avoir un caractère interdisciplinaire. Les résultats de plusieurs études ont montré que les pratiques évaluatives susceptibles de contrôler ou d'amener les élèves à être en compétition peuvent conduire à de bons résultats, mais elles représentent généralement un obstacle à la motivation à apprendre (Viau, 2000). En fait, l'évaluation basée sur le rendement a un impact négatif sur la motivation des élèves dits faibles (*Ibid.*). En ce qui a trait aux récompenses, un grand nombre de recherches ont révélé que les récompenses n'amènent plus les élèves à travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour recevoir des récompenses. Cependant, Tang et Hall (1995, dans Viau 2000) sont d'avis que les récompenses peuvent favoriser la motivation intrinsèque de l'élève quand elle est faible au départ, mais elles peuvent aussi diminuer la motivation intrinsèque quand elle est élevée car l'élève s'attend à être récompensé pour effectuer l'activité demandée. Enfin, les recherches qui ont porté sur le rôle de l'enseignant sur la motivation des jeunes ont conclu qu'un enseignant chaleureux qui sait organiser et gérer sa classe de manière efficace pourrait susciter la motivation des élèves (Viau, 2000).

Les études portant sur la motivation à apprendre et les TIC démontrent que l'utilisation des TIC en classe suscite l'intérêt spontané chez un bon nombre d'apprenants

(Viau, 2005). Selon le Gouvernement du Québec (2007*b*), « les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques » (p. 7). Karsenti (2003) affirme que l'absence des TIC en salle de classe pourrait, à moyen terme, « avoir un impact négatif sur la motivation des élèves, et tout particulièrement sur celle des garçons » (p. 31). Dans le même sens, Karsenti (2003) croit que les TIC, dans la mesure où elles sont mises à profit et utilisées avec efficacité, contribuent au développement d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires qui sont déterminées dans le PFÉQ.

Selon les résultats d'une enquête réalisée par l'OCDE (2001) dans le cadre du PISA, 88 % des élèves canadiens âgés de 15 ans ont accès à un ordinateur à la maison. Les résultats de l'enquête PISA ont mis également en évidence que 50 % des élèves qui ont accès à un ordinateur à la maison, l'utilisent tous les jours. Il semble que pour les garçons l'ordinateur est surtout un objet de divertissement, mais quant aux filles, l'ordinateur représente plutôt un objet de travail ou d'apprentissage (Karsenti, 2003). Selon les observations des chercheurs, les élèves démontrent un sentiment de compétence « très élevée » lorsqu'ils utilisent un ordinateur en salle de classe (Gouvernement du Québec, 2007*a*, p. 2). Les données montrent en outre que les filles et les garçons sont portés à être intrinsèquement motivés lorsqu'ils accomplissent une activité à l'aide de l'ordinateur (*Ibid.*). De plus, comme le constatent les chercheurs, l'exploitation des TIC en salle de classe amène les élèves à interagir avec leur enseignant ou leurs pairs « d'une manière nettement plus interactive et aussi plus complexe qu'ils le font dans le contexte scolaire habituel » (*Ibid.*, p. 3), et cela ne peut que contribuer au développement des compétences langagières des apprenants. Par conséquent, dans le contexte scolaire, les TIC deviennent des outils incontournables qui, bien utilisés, permettent aux apprenants de développer leurs connaissances, leurs compétences linguistiques et de communication, la compréhension et l'apprentissage coopératif (OCDE, 2001). Selon Tardif (1998),

le fait que les technologies de l'information et de la communication garantissent aux élèves un accès quasi illimité à diverses sources de savoirs et d'informations et qu'elles les rendent disponibles sur demande, place ces

derniers dans un nouveau contexte d'apprentissage et, par conséquent [...] les élèves ont la chance de se trouver dans un contexte privilégié de développement de compétences et de construction de connaissances [...] (p. 17).

Cependant, même si plusieurs auteurs reconnaissent le fait que la motivation des élèves augmente lorsqu'ils utilisent un nouvel outil en salle de classe, leur motivation peut souvent décroître et revenir à son niveau initial dès que l'effet de nouveauté disparaît (Viau, 2005). Ainsi, bon nombre d'auteurs soulignent que les TIC ne sont pas d'emblée motivantes, mais elles ont un potentiel motivationnel vraiment élevé (*Ibid.*).

De ce que nous avons exposé dans cette recension des écrits, nous constatons que la littérature offre des pistes de solution envisageables pour aider les élèves à se motiver davantage et à développer des compétences en communication orale et écrite en anglais langue seconde. De plus, des études portant sur le rapport entre l'utilisation des TIC et la motivation à apprendre démontrent que l'utilisation des TIC peut susciter l'intérêt spontané de l'élève (*Ibid.*). Mais, ce qui est important à comprendre, « c'est que, pour que les élèves soient motivés à apprendre à l'aide des TIC, il existe des conditions d'ordre pédagogique à remplir qui ne dépendent pas directement des TIC » (*Ibid.*, n.p.). Par conséquent, dans le cadre de notre essai, c'est sur cet aspect que nous souhaitons porter notre attention.

#### 4. FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

À la lumière des informations recueillies dans la littérature et dans l'analyse du problème tel que vécu dans notre pratique, nous constatons que malgré le développement de nouveaux outils technologiques prometteurs et motivants, l'exploitation des TIC en salle de classe demeure toujours minimaliste (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005). De plus, même dans le contexte où les TIC sont intégrées, cette intégration ne s'appuie pas sur un « cadre de référence pédagogique rigoureux, qui prenne racine sur une logique d'apprentissage » (Tardif, 1998, p. 120-121). Par conséquent, les TIC sont des outils attrayants, mais seulement une utilisation des TIC à des fins pédagogiques semble avoir des effets positifs chez les apprenants. Ainsi, la présente

recherche vise à répondre à la question suivante: « De quelle façon devrions-nous intégrer les TIC en classe de langue pour pousser les jeunes apprenants d'anglais langue seconde à s'investir personnellement et activement dans leurs apprentissages? »

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans ce deuxième chapitre, il est question de présenter les différents concepts nous permettant de situer de façon appropriée les éléments du problème ayant été identifiés jusqu'à maintenant. Ainsi, nous abordons en profondeur les concepts suivants: le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, le processus d'apprentissage de l'anglais langue seconde, le paradigme d'apprentissage, l'approche par projet, les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation et les usages pédagogiques des TIC. Pour chacun de ces concepts, nous proposons des définitions qui sont accompagnées par une recension des écrits mettant en évidence les avis de plusieurs auteurs. Finalement, suite à la présentation des thèmes choisis, nous formulons l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques.

#### **1. LE MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE VIAU (2009)**

Les travaux de plusieurs auteurs démontrent clairement que la motivation favorise une amélioration des résultats de l'apprentissage d'une langue seconde (Huot et Lemonnier, 2010). Pour notre cadre de référence, nous souhaitons aborder le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), un modèle qui nous permet de mieux comprendre les mécanismes de la motivation à apprendre, d'analyser les problèmes de motivation que les élèves rencontrent et de planifier nos interventions en vue de les aider à se motiver davantage. Donc, dans le cadre de cette partie, il est question de présenter ce modèle en mettant l'accent sur les sources et les manifestations de la motivation.

##### **1.1 Les sources de la motivation**

Selon Viau (2009), la motivation en contexte scolaire, également nommée dynamique motivationnelle, est définie comme

un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce dans le but d'apprendre. (p. 12)

Dans le milieu scolaire, plusieurs déterminants, telles la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence à l'accomplir ainsi que la perception de contrôlabilité sont considérés comme des sources de motivation pour les apprenants. La figure 1 présente le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire selon Viau.

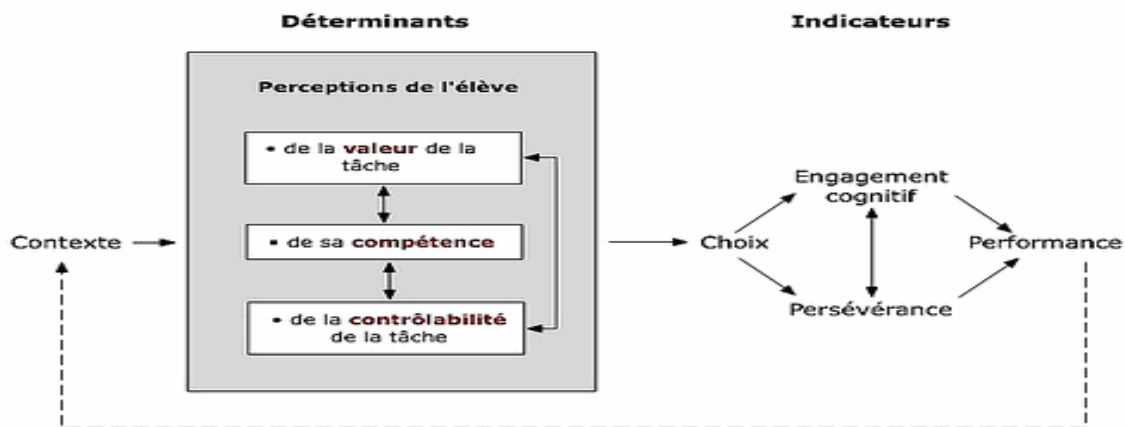


Figure 1 – Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau

Source: Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Les perceptions qui sont constituées à la fois d'un processus et de connaissances représentent « les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même » (*Ibid.*, p. 22). Pour Viau (2009), la perception de la valeur d'une activité représente « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (p. 24). Pellerin (2005) affirme que la situation d'enseignement-apprentissage présentée, que ce soit dans un contexte intégrant les TIC ou non, doit être signifiante pour l'élève. Si la situation ne présente aucun intérêt ni utilité, il est possible que l'élève ne lui accorde pas de valeur, et par conséquent, il choisit de ne pas s'y engager.



Selon Viau (1994), l'élève qui ne voit pas l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement ne s'engagera pas à valoriser des activités pour le simple plaisir de les faire.

La perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une tâche représente un autre déterminant important de la motivation. En fait, quelles que soient les matières enseignées, la perception que l'apprenant a de sa compétence est effectivement reliée à sa performance (Viau, 1994). Dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, la perception qu'un élève a de sa compétence constitue le jugement que l'apprenant porte sur « sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (*Ibid.*, p. 36). Nous constatons que l'autoévaluation de l'élève se trouve à l'origine de la perception que l'apprenant a de sa compétence à réaliser une activité. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit d'intégration des TIC en classe de langue, Pellerin (2005) souligne l'importance d'amener l'élève à évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie, en l'invitant à « reconnaître ses réussites et ses difficultés » et à « chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire » (p. 71). Selon Bandura (1986), quatre sources influencent la perception que l'apprenant a de sa compétence: les performances antérieures, l'observation de l'exécution réussie d'une activité par d'autres, la persuasion, et les réactions physiologiques et émotives. Il semble que les performances antérieures de l'apprenant font référence à ses succès ou échecs passés (Viau, 2009). En fait, les performances antérieures sont considérées les sources les plus importantes de la perception qu'un élève a de sa compétence. Dans ce sens, lorsqu'un enseignant propose une tâche à réaliser qui implique un haut degré d'incertitude quant à sa réussite, les succès et les échecs antérieurs de l'apprenant deviennent des points de référence au regard desquels il juge s'il est capable de la réaliser (*Ibid.*). L'observation, qui suppose de regarder d'autres individus accomplir une activité (*Ibid.*), amène l'élève à estimer ses propres compétences pour accomplir de façon optimale une activité similaire. La persuasion correspond aux commentaires faits par les enseignants, les parents ou les autres élèves afin de convaincre un apprenant qu'il est capable d'effectuer une activité (*Ibid.*). Il est évident que pour certains élèves, ces commentaires deviennent efficaces par rapport à l'amélioration de la perception de compétence, mais pour d'autres, ces commentaires n'ont pas souvent d'effet (*Ibid.*). Les

réactions physiologiques et émotives sont une source importante de la perception qu'un élève a de sa compétence. Ainsi, ces réactions qui peuvent prendre différentes formes (chaleur, peur, déception, etc.) ont des conséquences visibles sur la perception de la compétence d'un apprenant (*Ibid.*).

La perception de contrôlabilité est « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 2009, p. 44). Il est évident que cette définition rejoint la définition proposée par Wigfield et Wenzel (2007, dans Viau, 2009) selon laquelle la perception de contrôlabilité chez les apprenants démontre « qu'ils sont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leurs apprentissages » (p. 44). Selon Viau (1994), la perception de contrôlabilité est personnelle, et chaque élève a la capacité d'estimer son degré de contrôle sur une activité. Tardif (1992) croit que deux facteurs majeurs influencent la perception de la contrôlabilité, soit la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. En fait, selon la théorie de Weiner (2005, dans Viau, 2009), l'intégration des perceptions attributionnelles, également nommées attributions causales, à la perception de contrôlabilité est susceptible d'indiquer la façon dont les élèves expliquent leurs succès et leurs échecs. Dans ce sens, un élève peut attribuer ses succès à son talent, alors qu'un autre les attribuera aux efforts qu'il a déployés pour étudier (Viau, 1994). En fait, en contexte scolaire, plusieurs causes peuvent être invoquées par les apprenants pour expliquer leurs échecs et leurs succès. La théorie de Weiner met ainsi en évidence trois dimensions attributionnelles importantes: 1) le lieu de la cause qui fait la distinction entre les causes internes (talent, effort, fatigue, etc.) et les causes externes (difficulté d'une tâche, collègues, qualité de l'enseignement offert, etc.); 2) la stabilité de la cause (cause stable ou cause instable) et, 3) le contrôle de la cause (cause contrôlable ou cause incontrôlable) (*Ibid.*). Par conséquent, la connaissance des dimensions attributionnelles peut nous aider à mieux circonscrire la perception de contrôlabilité de l'apprenant (*Ibid.*).

En résumé, les perceptions des élèves de la valeur de l'activité, de leur compétence pour l'accomplir et de la contrôlabilité du déroulement sont celles qui influencent le plus la

motivation en contexte scolaire. Ces trois perceptions amènent ainsi les apprenants à se poser les trois questions suivantes: « Pourquoi ferais-je cette activité? », « Suis-je capable de l'accomplir? » et « Ai-je un certain contrôle sur son déroulement? » (Viau, 2009).

## **1.2 Les manifestations de la motivation sur l'apprentissage**

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), les trois indicateurs, soit l'engagement cognitif, la persévérance dans son accomplissement, et l'apprentissage qui en résulte sont considérés comme des manifestations de la motivation. Selon Viau (1994), les indicateurs sont considérés des composantes qui permettent de mesurer le niveau de motivation d'un individu.

L'engagement cognitif fait référence au degré d'effort mental déployé par l'élève lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Viau, 2009). Le choix de s'investir ou non dans la tâche peut nous informer sur la motivation de l'apprenant (*Ibid.*). Les recherches de plusieurs auteurs démontrent que les élèves démotivés font appel à des stratégies d'évitement pour ne pas s'engager dans la réalisation des activités ou pour retarder le moment où ils seront amenés à les accomplir (*Ibid.*). Une stratégie d'évitement indique « un comportement qu'un élève adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir » (*Ibid.*, p. 53). Or, l'engagement cognitif amène l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage lorsqu'il réalise une tâche (*Ibid.*). Les stratégies d'apprentissage sont considérées comme « des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif » (*Ibid.*, p. 55). À cet effet, le tableau mis en annexe A présente une classification des stratégies d'apprentissage, telles les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion de l'apprentissage et les stratégies affectives. Ainsi, les stratégies cognitives correspondent aux moyens utilisés par l'élève pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui lui sont transmises (*Ibid.*). Ensuite, les stratégies métacognitives ont trait à la connaissance et au contrôle que l'apprenant a sur lui-même (Tardif, 1992, dans Viau, 2009). À cet effet, l'apprenant exerce

ce contrôle en recourant à trois type de stratégies, telles la planification, l'ajustement et l'autoévaluation. Puis, les stratégies de gestion de l'apprentissage correspondent à l'organisation du travail (*Ibid.*). Dans ce sens, l'élève peut recourir à des stratégies de gestion du temps, d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles ou d'identification des ressources humaines pour rendre son travail plus efficace. Enfin, les stratégies affectives sont celles qui permettent à l'apprenant de contrôler ses émotions et de créer un environnement psychologique favorable à l'apprentissage (*Ibid.*).

En ce qui concerne le terme persévérance, il est utilisé surtout dans le sens de ténacité et il fait référence au temps consacré par l'élève pour réussir une tâche (*Ibid.*). Pour Viau (2009), « la persévérance est souvent un précurseur de réussite, car plus un élève persévère dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, plus il augmente ses chances de réussir » (p. 63). Mais, comme l'ajoute le même auteur, la persévérance doit s'accompagner d'un engagement cognitif pour que le temps que l'élève consacre ait un effet sur son apprentissage (*Ibid.*).

Finalement, l'apprentissage est considéré « la manifestation finale de la dynamique motivationnelle » (*Ibid.*). Ainsi, un élève qui est motivé est susceptible de persévérer et s'engager plus dans la réalisation d'une activité pédagogique qu'un élève non motivé (*Ibid.*). De plus, comme l'affirme Viau (2009), l'apprentissage d'un élève n'est pas seulement le résultat de sa dynamique motivationnelle, mais d'autres éléments, tels ses connaissances antérieures, ses aptitudes intellectuelles ou sa capacité d'utiliser les stratégies qui s'imposent contribuent à l'obtention de l'apprentissage souhaité. Il faut aussi rappeler que les échecs ou les apprentissages plus faibles d'un élève peuvent affecter de façon négative les perceptions que l'élève a de lui-même et qui se trouvent à l'origine de la dynamique motivationnelle (*Ibid.*). Par conséquent, pour obtenir l'apprentissage désiré, « il faut bien sûr le vouloir, mais il faut également le pouvoir et en avoir l'occasion » (*Ibid.*, p. 64).

Après un survol du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, nous constatons que les trois sources principales de la dynamique motivationnelle, telles la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, sa perception de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité ont des répercussions importantes quant à la réalisation d'une activité. Force est de constater qu'une perception faible ou négative de la part de l'élève l'amène à ne pas s'engager ou persévérer comme il faut dans l'accomplissement d'une activité. En fait, il est évident qu'une connaissance approfondie des composantes décrites dans cette partie nous permet de détecter et d'expliquer la motivation ou la démotivation des élèves face à une activité pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, nous sommes d'avis qu'il devient essentiel de porter une attention particulière à ces composantes afin de réaliser ou réaménager notre enseignement pour qu'il influe de manière positive sur la motivation à apprendre.

Suite à la présentation du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, il est temps maintenant d'expliquer le processus d'apprentissage de l'anglais langue seconde.

## 2. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

L'apprentissage de l'anglais langue seconde est un phénomène complexe. Selon Arthaud (2009), la première langue de l'apprenant (L1) est le résultat d'une activité cognitive dont il n'a pas vraiment conscience. L'apprentissage de la langue seconde (L2)<sup>1</sup> est plus laborieux et il semble être le produit d'un effort cognitif conscient et volontaire de la part de l'apprenant. Selon le même auteur, l'apprentissage de la langue seconde s'apparenterait à un apprentissage explicite permettant aux sujets de construire des énoncés automatiquement (*Ibid.*).

L'apprentissage d'une L2 implique trois phases importantes, soit l'*input*, l'*intake* et l'*output*. Soulignons ici que même si des traductions en français ont été proposées pour

---

<sup>1</sup> Le terme de L1 désigne la première langue qu'un sujet possède, tandis que celui de L2 désigne toute autre langue qu'il est amené à posséder ultérieurement.

les trois termes mentionnés précédemment, nous les gardons en anglais comme la plupart des auteurs qui ont traité ce sujet. Toutefois, pour une meilleure compréhension de ces notions, ajoutons que la phase d'*input* correspond à la perception des données, la phase d'*intake* au traitement des données et l'*output* à la phase de production (*Ibid.*). En fait, « le processus d'apprentissage d'une L2 est souvent représenté par une flèche qui matérialise le passage d'informations ou de données à travers un dispositif doté d'une entrée et d'une sortie » (*Ibid.*, p. 53). La figure 2 présente le schéma de l'apprentissage d'une langue seconde.

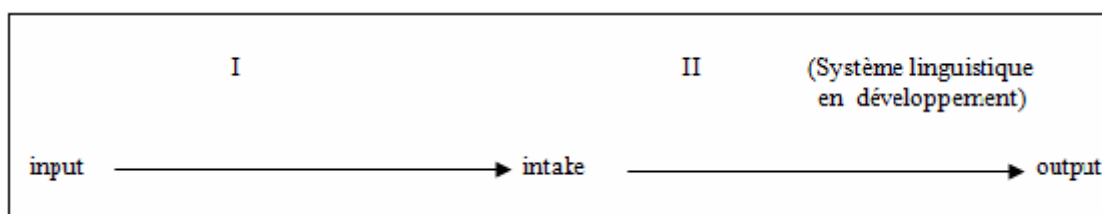


Figure 2 – Schéma de l'apprentissage d'une langue seconde

Source: Arthaud, P. (2009). *Anglais, une médiation technologique*. Belfort: Université de technologie Belfort-Montbéliard.

L'*input*, correspond à la phase au cours de laquelle l'apprenant de l'anglais langue seconde est mis en présence des données linguistiques (*Ibid.*). L'*input* que l'enseignant propose dans la classe de langue doit avoir certaines caractéristiques pour que les apprenants puissent profiter au maximum (*Ibid.*). En fait, « l'*input* idéal est celui que l'apprenant s'appropriera, accommodera et intégrera facilement, rapidement et totalement au savoir de L2 qu'il possède déjà » (*Ibid.*, p. 58). Pour plusieurs auteurs, comme Krashen (1982) et Gregg (2003), l'acquisition et l'apprentissage de la langue seconde deviennent possibles seulement si l'apprenant de langue seconde est mis en présence d'un *input* compréhensible (*Ibid.*). Dans ce sens, l'enseignant qui articule les mots avec plus de soin, sélectionne du vocabulaire que les élèves comprennent, répète et reformule ou simplifie la syntaxe est apte à rendre l'*input* plus compréhensible (Murray et Christison, 2011). De plus, le contenu choisi doit être intéressant et pertinent afin d'encourager l'élève à se concentrer sur le sens du message et sur la communication (*Ibid.*). Toutefois, il faut souligner que parfois l'*input* peut être limité, surtout dans les classes traditionnelles où la plupart de

l'activité est orientée vers des tâches d'apprentissage qui sont tout à fait différentes à celles que nous rencontrons dans la vie réelle (*Ibid.*). Par conséquent,

*in order to increase opportunities for varied input, teacher should expand task types, [...] think about the ways language is used in real world and design classroom activities so that they are as similar to real-world activities as is possible.* (Murray et Christison, 2011, p. 173)

En ce qui a trait à l'*intake*, il nous semble que ce dernier n'est pas toujours abordé dans la recherche, et lorsqu'il l'est, ce n'est que rarement comme objet d'étude (Wong et Simard, 2001). À cela s'ajoute la difficulté à traduire et à définir le concept de l'*intake* (*Ibid.*). Corder (1967) fait pour la première fois la distinction entre l'*input* et l'*intake* (*Ibid.*). Pour cet auteur, l'*input* correspond au langage qui est présent dans l'environnement, tandis que l'*intake* correspond à l'objet sur lequel s'est focalisée l'attention de l'apprenant (*Ibid.*). Il est clair ainsi que l'*input* doit être traité d'une façon ou d'une autre par l'apprenant, donc, c'est cette partie traitée par l'apprenant qui est appelée *intake* et qui permet la restructuration du système langagier en développement (*Ibid.*). Les définitions de l'*intake* proposés par des chercheurs en acquisition de L2 reflètent des points de vue bien différents (Wong et Simard, 2001). Selon ces définitions, il existe au moins trois conceptions de l'*intake*: 1) *intake* comme produit, 2) *intake* comme processus, et 3) *intake* comme produit et comme processus d'acquisition (*Ibid.*). Dans la perspective de « l'*intake* comme produit », l'*intake* est considéré comme « des données qui sont déjà intégrées ou intériorisées dans le système langagier de l'apprenant ou encore comme des données qui ont été révélées (*noticed*) [...] et qui sont disponibles pour des traitements ultérieurs » (Wong et Simard, 2001). Pour Sharwood Smith (1994) l'*intake* représente « *that part of the input that has actually been processed by the learner and turned into knowledge of some kind* » (p. 8). Contrairement à Sharwood Smith, d'autres auteurs ne considèrent pas l'*intake* comme la partie intériorisée par l'apprenant, mais comme la partie de l'*input* remarquée par l'apprenant et qui sera traitée ultérieurement (Wong et Simard, 2001). Dans la perspective de « l'*intake* comme processus », l'*intake* est défini comme un processus d'acquisition d'une L2 (*Ibid.*). Selon Bange (1992, dans Wong et Simard, 2001), l'*intake* constitue « un processus essentiel à l'apprentissage auquel l'enseignant n'a pas accès et dont on ne connaît

pas l'élément déclencheur » (p. 7). Finalement, dans la perspective de « l'*intake* comme produit et comme processus », Kumaradivelu (1994) considère l'*intake* comme une entité qui a été traitée (partiellement ou entièrement) par l'apprenant et assimilée dans le système langagier en développement. À partir de ces faits, le rôle de l'*intake* est indéniable lorsqu'il s'agit d'acquisition et d'enseignement de L2. Par conséquent, comme l'affirme Boulouffe (1984, dans Wong et Simard, 2011), l'enseignement des langues ne devrait pas se centrer uniquement sur l'*input* ou encore sur l'*output* mais devrait également toucher entre les deux, à savoir l'*intake* (p. 11).

Enfin, la troisième phase qui s'appelle *output* se matérialise dans une production de L2. Dans le modèle d'apprentissage d'une langue seconde proposé par Narcy-Combes (2005), l'*output* réfère à « tout ce que l'apprenant peut faire grâce aux connaissances de L2 telles qu'elles sont structurées dans son interlangue » (*Ibid.*, p. 76). Le terme d'interlangue fait référence à la fois à un processus et au résultat de ce processus (*Ibid.*). Ce concept indique également que les apprenants développent leur compétence en langue seconde selon un rythme qui leur est propre (*Ibid.*). Le développement de l'interlangue se fait à partir des deux types des stratégies: les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage (*Ibid.*). Les stratégies d'apprentissage s'appliquent à l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire, tandis que les stratégies de communication s'appliquent à l'utilisation de ces savoirs et savoir-faire dans le cadre de situations de communication qui impliquent la compréhension et la production de L2 (*Ibid.*). Long (1996), affirme que seulement dans des situations de communication l'apprenant est amené à « négocier le sens » (*negotiate the meaning*) pour comprendre et se faire comprendre. Selon Ellis (2008), « *controlled practice exercises typically result in output that is limited in terms of length and complexity* » (p. 4). Ainsi, la création des opportunités pour l'*output*, y compris ce que Swain (1985) appelle « *pushed output* » (*output* permettant à l'apprenant d'exprimer des messages de façon claire et explicite) constitue l'une des principales raisons pour incorporer des tâches communicatives dans un programme de langue (*Ibid.*).



De ce que nous avons exposé dans cette section, nous sommes portée à croire qu'une connaissance approfondie du processus d'apprentissage d'une L2 nous permet d'améliorer l'enseignement des L2 que nous offrons aux élèves. À cet effet, trois éléments importants devraient être pris en considération dans cet essai: 1) proposer aux apprenants un *input* compréhensible susceptible de contribuer à l'évolution du savoir; 2) porter davantage attention à la phase d'*intake* et aux possibilités qu'elle offre pour le développement des stratégies d'enseignement; et, 3) de créer de nombreuses opportunités pour l'*output*.

Suite à la description du processus d'apprentissage d'une L2, il est temps maintenant de présenter les particularités du paradigme d'apprentissage.

### 3. LES PARTICULARITÉS DU PARADIGME D'APPRENTISSAGE

Il est évident que la nouvelle compréhension de l'apprentissage provoque des bouleversements irréversibles dans le milieu d'éducation (Tardif, 1998). Ainsi, il est inévitable de constater que l'avènement du paradigme d'apprentissage, qui place l'acte d'apprendre au cœur des préoccupations des enseignants, a un impact significatif sur « les pratiques d'enseignement et les pratiques évaluatives les plus susceptibles d'influer sur l'évolution cognitive et affective des élèves » (*Ibid.*, p. 42). Le paradigme d'apprentissage prend sa source dans les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes selon lesquelles l'apprentissage est un processus actif, constructif et graduel au cours duquel l'apprenant intègre du matériel nouveau à ses connaissances antérieures afin de créer de nouvelles significations ou de nouvelles idées (Tardif, 1992). Selon Tardif (1998), le paradigme d'apprentissage place l'acte d'apprendre au centre des préoccupations des enseignants, ce qui « fait en sorte que l'école redevienne une institution axée sur le sens si elle a déjà assumé cette fonction ou qu'elle le devienne si une telle fonction n'a jamais fait partie de ses orientations » (p. 32).

Le paradigme d'apprentissage fournit ainsi un cadre de référence rigoureux qui transforme l'école en un lieu qui permet aux élèves non seulement d'avoir une meilleure compréhension du monde, mais aussi de développer des compétences et de construire des connaissances (*Ibid.*). Dans le cadre du PFÉQ, la compétence est définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 1). Il faut souligner qu'une compétence ne se développe qu'en situation en mobilisant un répertoire varié de ressources, soit des ressources propres à la personne ou des ressources spécifiques à la situation et à son contexte (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2005), et elle ne peut être atteinte qu'à travers la réalisation de la tâche. À cet effet, Tardif (1998) croit que « le fait de donner la priorité au développement de compétences contribue à ce que les élèves soient dans un contexte où ils doivent fournir des réponses à des situations ou à des questions complexes » (p. 36). Selon le paradigme d'apprentissage, la construction des connaissances se fait à partir des connaissances antérieures des élèves qui sont structurées et intégrées « à l'intérieur des schémas cognitifs en constante évolution » (*Ibid.*, p. 36). Soulignons que les activités de la classe s'inspirent des questions et des préoccupations des apprenants, et par ailleurs, elles conduisent à la réalisation des projets, à la conduite des recherches ou à la résolution des problèmes (*Ibid.*). Dans le paradigme d'apprentissage, les modes d'évaluation reposent plutôt sur des critères qualitatifs que quantitatifs (*Ibid.*). Dans ce sens, les enseignants vérifient surtout la qualité de la compréhension, celle des connaissances construites et des compétences développées (*Ibid.*). Les portfolios et les autres instruments qui partagent des caractéristiques identiques conviennent aux pratiques évaluatives privilégiées dans le paradigme d'apprentissage (*Ibid.*).

L'enseignant n'est plus un transmetteur de l'information et, à l'occasion, il devient un apprenant surtout dans le contexte où des problématiques ou des domaines qu'il ne maîtrise pas avec précision sont explorés en salle de classe (*Ibid.*). Selon Tardif (1998), « la médiation des enseignants entre les savoirs et les élèves, les informations et les élèves, est capitale » (p. 40). En ce qui concerne les apprenants, ils deviennent soit des constructeurs actifs des connaissances lorsqu'ils s'engagent dans la réalisation de projets, dans la

conduite de recherches ou dans la résolution de problèmes; des collaborateurs dans les démarches d'apprentissage (problématisation, réalisation et explicitation), et parfois des experts lorsqu'ils s'impliquent dans des démarches complexes qui font appel à des domaines pour lesquels des connaissances antérieures particulières sont nécessaires (*Ibid.*). En outre, comme l'affirme Tardif (1998), dans le cadre du paradigme d'apprentissage, la classe devient une véritable communauté d'apprenants qui exige un très haut degré de coopération et d'entraide.

En somme, le paradigme d'apprentissage mise sur la capacité de l'élève de mobiliser des ressources et d'acquérir des savoirs scolaires transférables et utilisables dans la vie courante. Le fait de privilégier ce paradigme dans cet essai, nous permet de placer l'élève dans des situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques favorisant la collaboration, les relations de soutien et une dynamique motivationnelle positive.

Suite à la présentation du paradigme d'apprentissage, il est question maintenant de présenter l'approche que nous envisageons privilégier dans le cadre de notre essai.

#### 4. L'APPROCHE PAR PROJET

L'approche par projet est un modèle d'enseignement qui engage l'apprenant dans la construction de savoirs, l'acquisition de connaissances, et le développement de compétences (Raby et Viola, 2007). Comme l'affirme Proulx (2004), l'approche par projet est « un processus menant [...] à l'acquisition et au transfert des connaissances et à un produit fini évaluable » (p. 31). La réalisation d'un projet comporte plusieurs étapes permettant à l'apprenant de poursuivre un but, d'identifier ses intérêts, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, de se questionner, d'explorer et de collaborer avec ses pairs (Raby et Viola, 2007). Comme l'affirment Moss et Duzer (1998, dans Roy, 2010), les projets ont plusieurs caractéristiques qui doivent être prises en compte lors de leur réalisation en contexte d'enseignement d'une L2: 1) ils prennent en considération les connaissances antérieures des élèves; 2) ils intègrent les quatre habiletés linguistiques

(écouter, parler, lire et écrire); 3) ils permettent aux élèves de travailler individuellement ou en équipe; 4) ils incorporent la négociation et les habiletés interpersonnelles; 5) ils représentent un défi pour les élèves en les amenant à utiliser la langue seconde dans des contextes authentiques; 6) ils permettent aux apprenants de choisir le thème de leur projet et planifier sa réalisation; 7) ils permettent l'acquisition de nouvelles connaissances; 8) ils offrent des résultats concrets et des produits finaux évaluables; et 9) ils permettent plusieurs types d'évaluation, telles l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs ou l'évaluation par l'enseignant. De plus, l'approche par projet se conjugue aussi bien avec l'intégration des TIC en classe de langue. En effet, dans une approche pédagogique de ce type, le rôle des TIC est indéniable pour plusieurs raisons: elles aident l'apprenant à trouver de l'information sur des sites Internet ou dans les encyclopédies numériques; elles facilitent la coconstruction des productions communes grâce à l'utilisation de logiciels de présentation, d'une caméra numérique ou vidéo, d'un traitement de texte, etc.; elles encouragent les discussions grâce aux forums de discussions, des wikis ou des blogues; elles facilitent la diffusion de la production finale à l'aide d'un logiciel de présentation, du courrier électronique, etc. (*Ibid.*). Ainsi, une utilisation des TIC dans la démarche d'apprentissage par projet amène l'élève à faire « des apprentissages significatifs et intégrés » (Raby et Viola, 2007, p. 245).

De ce que nous avons présenté dans cette section, nous constatons que l'approche par projet est un modèle d'enseignement qui s'harmonise parfaitement avec les programmes de formation actuels qui placent l'apprenant au cœur de ses apprentissages. Même si l'approche par projet est un modèle d'enseignement exigeant, nous croyons qu'elle peut offrir tant aux apprenants qu'à l'enseignant un contexte motivant et favorable à l'apprentissage. En outre, nous sommes portée à croire qu'en privilégiant cette approche, nous pouvons impliquer les élèves dans la réalisation des projets motivants et stimulants qui répondent à leurs intérêts et à leurs préoccupations.

À la suite de la description de l'approche par projet, il est temps maintenant de présenter de façon plus détaillée les caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

## 5. LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES D'UNE SAÉ

Selon le Gouvernement du Québec (2007*b*), les SAÉ représentent « un ensemble de tâches interreliées que l'élève doit réaliser pour atteindre un but donné » (p. 12). Ainsi, les SAÉ deviennent des outils privilégiés permettant l'intégration des différents éléments du PFÉQ dans ses pratiques pédagogiques (Gouvernement du Québec, 2007*d*). À cet effet, les SAÉ doivent permettre à l'apprenant de développer des compétences disciplinaires et transversales et à l'enseignant d'assurer le suivi du développement de compétences visées dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'apprenant (*Ibid.*) Les SAÉ sont habituellement constituées d'un contexte lié à une problématique (un problème à résoudre, une production à réaliser ou une question à examiner) et un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage associées aux connaissances (*Ibid.*). Ainsi, les tâches complexes visent la mobilisation des ressources, permettent de solliciter l'ensemble de la compétence, et favorisent l'acquisition de nouvelles connaissances (*Ibid.*). En ce qui concerne les activités d'apprentissage liées aux connaissances, elles visent l'acquisition de connaissances nécessaires à l'accomplissement des tâches complexes; l'enrichissement du répertoire de connaissances de l'élève ainsi que la sollicitation des aspects visés de la compétence (*Ibid.*). Les SAÉ peuvent souvent s'étendre sur plusieurs périodes, en fonction de leur complexité et se déroulent en trois phases, soit la préparation, la réalisation et l'intégration. Le tableau 1 présente les caractéristiques essentielles d'une SAÉ.

Tableau 1  
Les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation,  
d'après Gouvernement du Québec (2007b)

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elle est assortie d'un but (question ou problème à résoudre);</li> <li>➤ Elle offre des possibilités d'interaction orale;</li> <li>➤ Elle favorise la coopération;</li> <li>➤ Elle convient à l'âge et au développement langagier de l'élève;</li> <li>➤ Elle est pertinente pour l'élève;</li> <li>➤ Elle est stimulante et motivante;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elle fait appel à des textes authentiques;</li> <li>➤ Elle intègre des éléments du contenu de formation;</li> <li>➤ Elle permet la pratique de la différenciation;</li> <li>➤ Elle nécessite une démarche réflexive (autorégulation);</li> <li>➤ Elle permet le transfert des acquis.</li> </ul> |
|---|---|

En regardant le tableau 1, il ressort surtout le fait que

ces situations doivent être signifiantes, susciter l'intérêt de l'élève et lui fournir la possibilité d'interagir en anglais et de coopérer. Plus les problématiques proposées lui paraissent pertinentes, plus l'élève s'efforcera de participer et de faire connaître son point de vue. (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 13)

À la lumière des informations présentées dans cette section, il ressort que les SAÉ sont des outils incontournables qui nous permettent d'intégrer différents éléments du PFÉQ à notre pratique pédagogique, de recourir à des approches pédagogiques variées, et d'adapter leur contenu pour mieux susciter l'intérêt des apprenants et répondre à leurs besoins.

## 6. LES USAGES PÉDAGOGIQUES DES TIC

Les TIC sont des outils attrayants, mais comme nous l'avons déjà indiqué, seulement une utilisation bien planifiée des TIC à des fins pédagogiques semble avoir des effets positifs chez les apprenants. Les résultats des recherches révèlent que le recours à des environnements multimédia sont aptes à soutenir à la fois la motivation de l'apprenant et le développement de compétences en communication orale et écrite en langue maternelle et seconde (Larose, Grenon, Carignan et Hammami, 2010). De Serres (2004) affirme que le recours au multimédia favorise, chez l'apprenant en langue, un apprentissage plus

autonome à divers égards. Tardif (1998) affirme que l'intégration des TIC en salle de classe ne devrait pas être considérée comme une fin en soi, et par ailleurs, elle devrait se faire à partir d'un cadre conceptuel précis relatif à l'acte d'apprendre. En fait, selon plusieurs auteurs « les TIC seraient le cheval de Troie des pédagogies nouvelles » (Karsenti, 2003, p. 28) ce qui permettrait à l'école d'évoluer au rythme exigé par les changements en éducation. Comme plusieurs recherches l'ont déjà montré, l'intégration des TIC dans une pédagogie traditionnelle où les élèves ne s'impliquent pas activement dans leurs apprentissages, ne favoriserait pas peut-être la motivation et la réussite scolaire (*Ibid.*). Karsenti souligne que les TIC, en elles-mêmes, ne suscitent pas la motivation scolaire, et par ailleurs, leur intégration en classe doit être pédagogique, et non technologique (*Ibid.*). Comme le dit le même auteur, c'est donc la façon dont elles sont mises en œuvre et utilisées avec les apprenants qui aura des effets sur leur motivation (*Ibid.*). Ainsi, plusieurs auteurs sont d'avis que l'intégration des TIC doit être faite en fonction des principaux déterminants de la motivation scolaire (*Ibid.*), telles la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence à l'accomplir ou la perception de la contrôlabilité. Autrement dit, lorsque nous intégrons les TIC en classe, il est évident qu'elles possèdent des caractéristiques particulières aptes à augmenter la motivation des élèves. Même si plusieurs auteurs pensent qu'un élève est motivé à apprendre lorsqu'il réalise avec plaisir une activité qui intègre les TIC, Viau (2009) croit que les deux indicateurs soit l'engagement cognitif et la persévérance, sont les plus pertinents pour mesurer la motivation à apprendre que le simple plaisir d'utiliser les TIC. En fait, comme le dit le même auteur, il est important de faire la distinction entre la motivation spontanée à utiliser les TIC et la motivation réelle qui découle d'un engagement cognitif et d'une persévérance au travail (*Ibid.*).

D'autres auteurs soulignent que si l'on désire que les TIC influent de façon positive la motivation des apprenants, certaines conditions, surtout d'ordre pédagogique, doivent être respectées (Viau, 2005).

En résumé, pour que les TIC suscitent la motivation de l'élève, il faut que ce dernier soit constamment invité à faire des choix et avoir son « mot à dire » dans sa façon d'apprendre. De plus, il faut qu'il reçoive des encouragements

appropriés et des commentaires judicieux sur les actions qu'il pose et sur sa démarche d'apprentissage. Il faut également qu'il puisse faire des erreurs, sans pour autant être critiqué. Enfin, il faut que l'environnement soit convivial et attirant sans pour autant être à l'image des jeux vidéo. (*Ibid*, n.p.)

Par rapport à l'usage des TIC en classe, quatre types de support cognitif peuvent être distingués, tels que le stockage d'informations complexes, le traitement d'informations complexes, la représentation et la visualisation de l'information et le processus de création et de production (Bétrancourt, 2007). Dans ce sens, surtout dans les approches d'enseignement par projet, le support de stockage permet la modification et la mise à jour de l'information au fur et à mesure de la progression des élèves dans les activités proposées (*Ibid.*). En ce qui concerne le traitement d'informations complexes, certains logiciels d'aide à l'apprentissage peuvent susciter des processus d'autorégulation chez les apprenants (*Ibid.*). De plus, pour l'enseignant, « il peut s'agir d'évaluer le niveau de ses élèves ou d'entraîner des procédures à automatiser, en complément de la part d'enseignement qui reste dévolue à l'enseignant » (*Ibid.*, n.p.). Les TIC permettent également la conception et la manipulation de représentations graphiques (*Ibid.*). À cet effet, les photos et les vidéos numériques, par exemple, permettent l'exploitation de l'environnement d'une manière différente et la conservation des traces de sorties réexploitables en salle de classe (*Ibid.*). Pour ce qui est des visualisations graphiques, un exemple serait l'exploitation de simulations interactives ou d'animations, qui pourraient déclencher un conflit ou contribuer à l'exploration d'un phénomène par les apprenants (Bétrancourt, 2005, dans Bétrancourt, 2007). Finalement, de par leurs caractéristiques, des outils comme le traitement de texte, le wiki ou les photos et les vidéos numériques se prêtent particulièrement aux processus de production et de création (Bétrancourt, 2007). Ainsi, le traitement de texte permet l'élaboration d'un texte progressivement, le wiki permet l'écriture collaborative asynchrone tandis que les photos et les vidéos numériques permettent la production d'histoires illustrées ou animées (*Ibid.*).

De ce que nous avons exposé dans cette section, il ressort qu'une bonne exploitation pédagogique des TIC en classe ne peut avoir que des effets positifs sur la



motivation des élèves. Nous sommes d'avis qu'il faut porter ainsi une attention particulière aux usages pédagogiques des TIC afin de s'assurer que les élèves s'impliquent activement dans leurs apprentissages sans faire seulement une utilisation mécanique de ces outils. Nous considérons également qu'en intégrant les TIC dans un contexte de collaboration, les élèves peuvent développer des compétences transversales ainsi que des compétences communicatives orales et écrites en anglais langue seconde.

À la lueur de ces informations, il est temps maintenant de formuler nos objectifs de recherche.

## 7. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Suite à la présentation de notre cadre de référence, nous avons abordé et défini des concepts aptes à nous orienter dans notre recherche. Nous pouvons donc dire avoir une meilleure compréhension du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, de l'apprentissage d'une langue seconde, du paradigme d'apprentissage, de l'approche par projet, des caractéristiques essentielles d'une SAÉ et des usages pédagogiques des TIC.

À la lumière de ces informations, il est temps maintenant de formuler notre objectif général de recherche. Plus précisément, notre objectif général consiste dans l'élaboration d'une SAÉ intégrant les TIC afin de favoriser la motivation et le développement de compétences langagières chez les apprenants du secondaire en anglais langue seconde.

Pour atteindre notre objectif général de recherche, nous nous concentrons sur deux objectifs spécifiques afin d'apprendre dans quelle mesure une SAÉ intégrant les TIC peut soutenir la motivation et l'apprentissage. Le premier consiste en la réalisation d'une série d'activités qui prennent en considération les aspects les plus importants du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau pour susciter l'engagement cognitif et la persévérance dans la réalisation des activités proposées. Le deuxième consiste en la sélection des TIC qui

seront intégrées dans les activités pédagogiques proposées en s'assurant de l'impact de leur usage sur la motivation des élèves à apprendre.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la présente recherche vise la création d'une SAÉ intégrant les TIC pour des élèves du secondaire dans le cadre des cours d'anglais langue seconde. Dans le cadre de ce chapitre consacré à la méthodologie, nous présentons tout d'abord le type d'étude sélectionné et détaillons le type de méthodologie tel que proposé par Paillé (2007). Ensuite, l'attention est portée sur les méthodes utilisées pour la production du matériel didactique que nous avons réalisé et la méthodologie d'analyse et de collecte de données. Les considérations éthiques sont également prises en compte.

#### **1. TYPE D'ESSAI**

Selon Fortin (2010), le devis de recherche est défini comme « l'ensemble des décisions à prendre pour mettre sur pied une structure permettant d'explorer de façon empirique les questions de recherche ou de vérifier des hypothèses » (p. 250). La présente recherche s'inscrit dans le devis méthodologique appelé production de matériel didactique tel que défini selon la typologie de Paillé (2007). Selon ce devis, nous produisons du matériel didactique en lien avec le cadre théorique afin de répondre aux objectifs de recherche élaborés au chapitre précédent. Étant donné que la présente recherche vise la création d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant les TIC, nous présentons une étude de type non expérimental qualitatif/interprétatif. En fait, ce type d'étude nous permet d'acquérir un nombre suffisant d'informations en vue de peaufiner le matériel didactique réalisé.

#### **2. TYPE DE MÉTHODOLOGIE PROPOSÉ**

Paillé (2007) identifie les différentes étapes constituant ce type d'essai. La première étape constituée par l'explicitation du cadre conceptuel du matériel a déjà été

réalisée et présentée au chapitre précédent. Ensuite viennent le choix et la justification du support et du format du matériel. Nous choisissons alors parmi toute la gamme des TIC, les outils technologiques les plus appropriés pour l'élaboration du matériel didactique en question. Ensuite, nous procédons à la mise en forme proprement dite du matériel pédagogique. Tout au long de cette étape, nous vérifions la correspondance entre les divers aspects du matériel développé et le cadre conceptuel. Étant donné que le but principal de cette recherche est le développement du matériel proprement dit, l'évaluation par les pairs s'avère une étape importante pour la validation du matériel créé. Pour ce faire, nous sollicitons la collaboration des experts afin que le matériel produit soit évalué. Les commentaires récoltés par la suite nous permettent d'améliorer le matériel et d'alimenter notre réflexion sur la production même du matériel.

### 3. PRODUCTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Dans cette section, nous présentons la procédure utilisée pour la réalisation de notre SAÉ. Concrètement, dans le cadre de cette recherche, nous réalisons une SAÉ intégrant les TIC et visant surtout le développement des compétences disciplinaires du programme de base d'anglais langue seconde, soit « Interagir oralement en anglais », « Réinvestir sa compréhension des textes » et « Écrire et produire des textes » ainsi que de la compétence transversale, « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » (Gouvernement du Québec, 2007b). Tout d'abord, nous procédons à une recherche documentaire sur les SAÉ et les TIC qui pourraient être exploitées dans les activités pédagogiques que nous souhaitons préparer. Dans un premier temps, nous visitons le Centre de Ressources Pédagogiques (CRP) de l'Université de Sherbrooke pour consulter les documents intitulés « *Teacher's Guide* » qui accompagnent souvent les livres d'anglais langue seconde pour les niveaux primaire et secondaire. Après avoir consulté une vaste gamme de SAÉ, nous procédons, dans un second temps, à la réalisation proprement dite de notre SAÉ en tenant compte des concepts décrits dans notre cadre de référence. Tout d'abord, nous élaborons notre problématique qui contribue à donner une direction à l'ensemble de tâches que nous envisageons créer. Ensuite, à partir du programme de base

d'anglais langue seconde s'adressant à des élèves du secondaire, tel que décrit dans le PFÉQ, nous déterminons l'intention pédagogique, les compétences disciplinaires et transversales ciblées, les domaines généraux de formation et leurs axes de développement, les principales ressources utilisées, les concepts, les processus et les stratégies à mobiliser, les tâches et les modalités d'évaluation. Par la suite, nous choisissons les applications technologiques qui sont intégrées dans les activités pédagogiques proposées aux apprenants. Pour ce faire, nous procédons à une recherche sur Google pour avoir une meilleure compréhension des usages pédagogiques des TIC que nous souhaitons intégrer dans les activités proposées aux élèves. À cet effet, plusieurs outils technologiques, tels la visioconférence, le wiki, Adobe Photoshop/Mag Cover Creator et Microsoft Word semblent profitables à la construction de compétences ciblées. Enfin, nous procédons à la planification et à la réalisation des tâches intégrant les TIC sélectionnées. Nous choisissons également les ressources électroniques et les supports visuels auxquels les élèves ont accès pour bien accomplir les activités proposées. Tout au long de cette étape, la correspondance entre les divers aspects du matériel produit et notre cadre théorique est prise en considération. Une fois le matériel validé par les experts, nous l'améliorons en vue de le diffuser sur notre blogue personnel.

#### 4. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette partie, nous présentons, dans un premier temps, la démarche utilisée pour le choix des experts, et, dans un second temps, la façon avec laquelle nous validons le matériel didactique élaboré. Ensuite, nous expliquons la procédure utilisée pour la collecte et l'analyse des données.

##### 4.1 Choix des experts

Nous souhaitons que le matériel didactique produit soit validé par des experts (enseignants). Tout d'abord, nous procédons au choix d'experts. Nous voulons avoir des experts qui possèdent des compétences en anglais langue seconde et qui connaissent les

élèves et le milieu scolaire actuel. À cet effet, les critères qui nous dirigent dans le choix de nos experts sont l'expérience (plus de 5 ans) et le domaine d'enseignement (l'anglais langue seconde). Ainsi, la SAÉ est validée par cinq experts<sup>2</sup>. Pour l'évaluation de la SAÉ, notre premier expert est enseignant d'anglais langue seconde dans une école primaire de la Commission scolaire des Trois-Lacs depuis six ans. Il a un baccalauréat en littérature anglaise et il est en train de compléter une maîtrise en éducation. Notre deuxième expert enseigne au primaire et au secondaire depuis six ans et a un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde ainsi qu'une maîtrise en enseignement au secondaire. Cette année, il travaille comme suppléant dans des écoles de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke. En ce qui concerne notre troisième expert, il détient un baccalauréat en enseignement du français langue seconde et il a complété un microprogramme en enseignement de l'anglais langue seconde. Il a une expérience de neuf ans en enseignement. Présentement, il enseigne l'anglais langue seconde dans une école secondaire de la Commission scolaire Marie-Victorin. Notre quatrième expert a une riche expérience en enseignement de l'anglais langue seconde. Il est enseignant depuis vingt ans, et pour le moment, il enseigne dans des classes d'anglais intensif dans une école primaire de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke. Finalement, notre dernier expert travaille, depuis quelques années, comme professeur d'anglais langue seconde à l'Université de Guanajuato. Bien qu'il donne présentement des cours à l'université, il a également douze ans d'expérience en enseignement de l'anglais langue seconde au primaire, au secondaire et aux adultes. Il a un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde ainsi qu'une maîtrise en éducation.

Tout d'abord, dans le but d'assurer le consentement libre et éclairé, les experts signent un « Formulaire de consentement » (voir annexe B) à l'aide duquel ils prennent connaissance de tous les aspects de la présente recherche. Puis, en raison du respect de la confidentialité, qui se trouve au cœur de la conduite éthique de la recherche (Fortin, 2010), l'identité des experts n'est pas dévoilée d'aucune façon, et nous n'utilisons que des numéros pour désigner les experts (par exemple, Expert 1, Expert 2, etc.). En ce qui

---

<sup>2</sup> Le genre masculin est utilisé pour désigner chacun des experts.

concerne les données recueillies, elles sont conservées sous notre responsabilité dans un lieu sur lequel personne ne peut avoir accès sauf nous-même.

## **4.2 Élaboration du questionnaire**

Nous procédons à l'évaluation de la SAÉ intégrant les TIC à partir d'un questionnaire qui est rempli par les cinq experts. Ce questionnaire est présenté à l'annexe C. Selon Fortin (2010), le questionnaire est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Nous présentons à nos experts un questionnaire composé de questions fermées et ouvertes. D'une part, les questions fermées nous permettent de rendre les réponses comparables entre elles et d'écarter celles qui sont inappropriées (Fortin, 2010). D'autre part, les questions ouvertes servent à obtenir des informations supplémentaires sur le matériel produit. Presque toutes les questions (sauf les questions 18, 29, 30, 31 et 32) présentent des choix de réponses à cocher (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord »). Afin d'obtenir des informations plus détaillées, les choix de réponses sont suivis d'une rubrique qui s'appelle « Commentaires/Suggestions » permettant aux experts de faire des commentaires ou d'ajouter des suggestions. Nous cherchons à voir si les technologies utilisées ainsi que les activités intégrant ces technologies peuvent développer l'autonomie de l'apprenant, susciter sa motivation et le goût d'apprendre et améliorer ses compétences langagières en anglais langue seconde. Le questionnaire comporte 32 questions liées aux TIC et à la motivation d'apprendre. Tout d'abord, un court message au début du questionnaire présente des instructions sur la façon de répondre aux différents types de questions et invite les experts à donner des commentaires de la façon la plus honnête possible. Les dix-huit premières questions renvoient surtout aux dix conditions motivationnelles élaborées par Viau (2009) ainsi qu'aux caractéristiques essentielles d'une SAÉ telles que décrites dans notre cadre de référence. Nous commençons en posant des questions plus simples sur le matériel produit en demandant aux experts si les activités proposées conviennent à l'âge et au niveau de développement langagier des élèves. Les questions suivantes demandent aux experts de préciser si les activités proposées sont

structurées de façon cohérente; si elles comportent des consignes et des buts clairs; si elles sont diversifiées, motivantes et signifiantes; si elles permettent aux élèves de s'organiser de façon autonome et de réaliser un produit authentique; et, si elles constituent un défi réaliste pour eux. Puis, il leur est demandé si les activités proposées soutiennent l'engagement cognitif des apprenants et encouragent leur persévérance dans leur accomplissement. Nous cherchons également à savoir si les activités suggérées se déroulent sur une période suffisante de temps et si elles permettent aux élèves de faire des choix et de travailler dans une atmosphère de collaboration. Les deux dernières questions de ce volet demandent aux experts de préciser si le matériel produit respecte les caractéristiques essentielles d'une SAÉ et d'expliquer ses forces et faiblesses en ce qui concerne la motivation. Ensuite, onze questions par rapport à l'utilisation des TIC sont posées aux experts. Nous cherchons à savoir si les outils technologiques utilisés dans la SAÉ sont pertinents et s'ils permettent aux élèves de profiter de leur potentiel. Il est également demandé si la façon dont les outils sont exploités influe positivement la motivation des élèves et, si cela les amène à interagir régulièrement et à travailler en collaboration. Ensuite, nous désirons savoir si les outils technologiques proposés dans la SAÉ peuvent favoriser le développement des compétences communicatives orales et écrites en anglais langue seconde ainsi que de la compétence transversale « Exploiter les technologies de la communication et de l'information »; si l'utilisation des TIC dans une approche par projet amène les élèves à faire des apprentissages signifiants; et, si les supports visuels et les ressources électroniques mis à la disposition des apprenants leur permettent de faire des apprentissages signifiants. Finalement, les dernières questions sont plus générales. Les réponses des experts doivent faire ressortir les mérites et les limites du matériel produit, leur appréciation globale et les améliorations qui peuvent être apportées.

### **4.3 Passation du questionnaire**

Une fois cette étape complétée, nous distribuons la SAÉ et le questionnaire que nous avons créés à nos experts par voie électronique. Pour ce faire, nous envoyons un courriel (lettre) à chaque expert en lui indiquant le temps requis pour analyser la SAÉ et



remplir le questionnaire ainsi que la façon de le retourner. Un exemple de courriel (lettre) est disponible en annexe D. Nous sommes d'avis que les experts ont besoin de plusieurs heures pour analyser la SAÉ en raison de sa complexité. De plus, en considérant le fait que l'évaluation du matériel didactique est faite en début d'année scolaire quand ils sont tous plus occupés, nous donnons à nos experts un délai d'une semaine. Lorsque les questionnaires sont remplis, les experts nous les font parvenir par courriel. Par la suite, nous présentons l'analyse et le traitement des données avant de passer à la présentation des résultats.

#### **4.4 Analyse et traitement des données**

Pour une meilleure exploitation des résultats obtenus lors de l'évaluation par les experts, nous analysons et interprétons les données de notre questionnaire afin d'améliorer le matériel didactique élaboré. Tout d'abord, nous déterminons la façon dont nous souhaitons compiler les résultats. Pour la compilation des résultats, nous remplissons d'abord un tableau qui reprend chacune des questions du questionnaire en vue de constater les choix de réponses des experts ainsi que le nombre d'experts qui s'est prononcé. Par exemple, pour la première question, si quatre experts ont répondu « tout à fait d'accord », sous cette colonne, le chiffre « 4 » est consigné. De plus, pour les questions qui ne comportent pas de choix de réponses, nous inscrivons seulement les commentaires des experts. Ensuite, nous procédons à une analyse qualitative des réponses. Ainsi, l'analyse qualitative nous offre un portrait minutieux des différents points de vue des répondants (experts) à partir de leurs recommandations, commentaires ou observations. En outre, une réflexion sur la pertinence des commentaires et des recommandations reçus est réalisée. Les données recueillies à l'aide des questionnaires sont regroupées et comparées ce qui nous permet de mettre en évidence les mérites et les limites du matériel didactique produit. Étant donné que certains commentaires sont plus appropriés que d'autres, nous réalisons une synthèse en lien avec le cadre de référence pour décider quels commentaires nous retenons dans le but de notre projet de recherche. Suite à cette analyse, nous présentons les modifications à apporter au matériel produit en vue de le retravailler.

#### **4.5 Présentation des résultats**

La présentation des résultats nous permet de considérer en profondeur les données obtenues ce qui facilite la poursuite de notre recherche. Tout d'abord, nous présentons et expliquons le matériel didactique en lien avec notre cadre théorique. Suite à la validation par les experts, nous présentons les données recueillies à l'aide des questionnaires et l'analyse de celles-ci. La présentation de l'analyse de ces résultats prend donc la forme, dans un dernier chapitre, d'un texte narratif présentant les mérites et les limites de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui intègre les TIC, de quelle manière les résultats obtenus grâce aux questionnaires nous ont amenée à modifier notre SAE et les changements apportés.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **LES RÉSULTATS**

Le présent chapitre a pour but, dans un premier temps, d'exposer les résultats détaillés concernant l'évaluation faite par les experts à l'aide des questionnaires. Dans un deuxième temps, la SAÉ intégrant les TIC est décrite telle qu'elle a été retravaillée suite aux commentaires des experts.

#### **1. ÉVALUATION DE LA SAÉ PAR LES EXPERTS**

Une fois les questionnaires reçus, nous procédons à la compilation des résultats, telle que nous l'avons expliquée dans la méthodologie. Le tableau de compilation est présenté à l'annexe E. Suite à cela, nous procédons à la présentation et à l'analyse des résultats qui sera suivie d'une révision du matériel didactique produit.

##### **1.1 Présentation et analyse des résultats**

Tout d'abord, regardons les résultats obtenus à l'aide des questionnaires. Nous reprenons donc ici chaque question pour examiner les avis de nos experts à leur sujet.

La première question cherche à vérifier si les activités proposées dans la SAÉ conviennent à l'âge des élèves. Il nous semble qu'il y a un consensus sur l'avis des experts à ce sujet étant donné que quatre experts sur cinq indiquent comme choix de réponse « tout à fait d'accord » tandis qu'un autre choisit « d'accord ». L'expert 1 justifie également sa réponse en mentionnant que les médias se retrouvent au centre de la vie des élèves du secondaire, donc quoi de plus pertinent que de leur permettre d'intégrer ce qui les attire plus. Pour sa part, l'expert 5 estime que c'est un projet de grande envergure, mais « c'est fort possible pour des élèves de cet âge ».

Les experts répondent « tout à fait d'accord » (1/5) et « d'accord » (4/5) au fait que les activités proposées dans la SAÉ conviennent au développement langagier des élèves. L'un de nos experts (Expert 3) considère que la SAÉ est peut-être un peu complexe par moments, mais elle est généralement adaptée parce que les élèves choisiront eux-mêmes leurs sujets. Le même expert ajoute que « Des élèves de troisième secondaire seraient sûrement emballés par un tel projet, mais des élèves de cinquième secondaire le mèneraient à terme de façon plus autonome et moins éreintante pour l'enseignant » (Expert 3). Un autre expert (Expert 4) précise qu'en fonction de la « force » des groupes à qui les activités sont proposées, il aurait répondu de la façon suivante: groupe enrichi – « tout à fait d'accord »; groupe régulier – « d'accord » et groupe fermé – « pas d'accord ». Un autre expert ajoute que « cette SAÉ devrait être utilisée dans des groupes enrichis ou avancés en anglais. Il est possible de l'utiliser pour des groupes réguliers, mais ils auront besoin de plus d'explications de l'enseignant car certains mots utilisés seront complexes pour eux » (Expert 2). Finalement, l'expert 5 trouve que les activités conviennent au développement langagier des élèves, et ajoute que « la lecture de textes authentiques convient beaucoup pour favoriser le développement langagier des élèves en langues secondes ».

La majorité des experts (4/5) croit que les activités proposées sont structurées de façon cohérente. Ainsi, l'un des experts précise dans son commentaire que « les exigences sont claires et les attentes très précises » (Expert 1). Cependant, l'un des experts ne partage pas l'avis favorable des autres (« pas d'accord ») en considérant que « l'activité de lecture d'un article devrait se faire plus tôt dans la séquence » (Expert 3).

À la question quatre, concernant le fait que les activités proposées présentent des consignes claires, deux experts indiquent comme choix de réponse « tout à fait d'accord » et trois autres « d'accord ». À cette question, seulement l'expert 1 ajoute un petit commentaire en disant que « les consignes sont très claires, par contre très élaborées pour l'apprentissage d'une langue ».

La question cinq, pour sa part, donne lieu à une réponse unanime de chacun: les activités proposées comportent des buts clairs (« tout à fait d'accord »). À ce sujet, l'expert 1 ajoute que « les attentes sont précisées et élaborées de manière à ce que tous soient capables de les suivre ». Dans le même sens, l'expert 4 appuie son opinion par un commentaire positif en disant que « les buts sont très clairement identifiés rendant leur évaluation plus précise. Bravo! *Start with the end in mind* ».

Par notre prochaine question, nous cherchons à savoir si les activités proposées dans la SAÉ sont diversifiées. La majorité de nos experts répond « tout à fait d'accord » (3/5) et deux autres « d'accord » (2/5). Nous exposons ainsi le commentaire de l'expert 1 qui fait ressortir l'originalité des activités proposées, et considère que leur diversité rendra les élèves très enthousiastes. Malheureusement, les autres experts ne font pas d'autres commentaires à cette question.

Ensuite, les experts considèrent que les activités proposées sont généralement motivantes. Quatre experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord » et un autre, « d'accord ». À ce sujet, l'expert 1 estime que les activités proposées sont très motivantes et réalistes en touchant les intérêts et les préoccupations des jeunes. L'expert 2 considère qu'il serait intéressant d'interviewer les élèves pour voir ce qu'ils pensent de la SAÉ. Ce dernier expert ajoute qu'il serait aussi intéressant de voir quels genres d'activité les élèves souhaiteraient faire parce que, de cette façon, ils feraient partie des choix décidés et l'enseignant n'imposerait pas tout. L'expert 3 apporte également son point de vue en considérant que « les activités sont motivantes et très intéressantes, mais la longueur du projet pourrait en décourager quelques-uns ». L'expert 4 se prononce également à ce sujet en disant que les activités proposées dans la SAÉ sont motivantes « dans la mesure où la compétence informatique est tout de même assez développée. Dans le cas contraire, cette dernière pourrait engendrer de grandes frustrations qui ne rendrait pas crédit à la grande qualité de cette SAÉ ». Finalement, l'expert 5 trouve que « les activités du projet pourront être très motivantes si les élèves embarquent dans l'idée de créer leur propre revue de classe ». Ce dernier expert estime entre autres que la motivation de l'enseignant sera aussi

d'une très grande importance dans cet enjeu car il pourra vraiment influencer positivement ou négativement les élèves à participer aux activités proposées.

La question huit, concernant le fait que les activités proposées sont signifiantes, reçoit des avis favorables de la part des experts. À cet effet, la majorité (3/5) répond « tout à fait d'accord » et deux autres (2/5), « d'accord ». L'expert 3 apporte son opinion à cette question en considérant que l'aspect visioconférence lui semble un peu tiré par les cheveux. L'expert estime aussi que « c'est une bonne idée, mais moins réaliste que les autres » (Expert 3). Pour sa part, l'expert 5 estime que les activités proposées seront signifiantes si « les élèves aiment lire et écrire ».

Deux experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord » et trois autres « d'accord » au fait que les activités suggérées permettent aux élèves de s'organiser de façon autonome. L'expert 1 considère que les activités proposées permettent aux jeunes d'utiliser leur débrouillardise tout en ayant le soutien des pairs et de l'enseignant. L'expert 1 croit ainsi que « les consignes et les ressources sont assez claires permettant aux élèves de travailler de façon autonome ». L'expert 2 estime qu'il faut seulement que « l'enseignant circule lorsqu'ils sont au laboratoire informatique pour s'assurer que les élèves travaillent bien sur ce qu'ils doivent faire. Parfois, certains vont s'aventurer sur d'autres sites web au lieu de faire le travail demandé ». L'expert 3 est d'avis que les consignes sont très bien expliquées et toutes les démarches sont inscrites pas à pas. L'expert 3 continue également en disant que

dans ma commission scolaire, tous les sites Wikispaces sont bloqués par le contrôle parental et l'accès y est refusé, ce qui empêcherait tout travail à l'école. Peu pratique. Cependant, il serait possible de réaliser le même travail à l'aide d'un autre support, mais alors les explications ne seraient plus aussi détaillées et ça demanderait beaucoup de travail de l'enseignant.

L'expert 4 justifie sa réponse en indiquant que la compétence TIC pourrait faire obstruction. À cet effet, l'expert 4 est d'avis que « le support technique, la disponibilité des ordi, le bon fonctionnement du parc informatique de l'école pourrait entraver la facilité d'organisation ». Finalement, l'expert 5 croit que cette SAÉ permettra à l'élève de développer son autonomie en faisant des choix personnels au niveau de la lecture et de

l'écriture d'un texte au cours du projet. Ce dernier expert ajoute aussi que « l'autonomie dépend surtout de la vision qu'a l'enseignant face à l'apprentissage en général » (Expert 5).

Par notre prochaine question, nous cherchons à savoir si les activités proposées amènent les élèves à réaliser un produit authentique leur permettant d'améliorer la perception qu'ils ont de la valeur qu'ils accordent à ce qu'ils font. Les experts donnent généralement un avis favorable à cette question en répondant par « tout à fait d'accord » (4/5) ou « d'accord » (1/5). L'expert 1 estime que la réalisation finale fera que l'élève sera fier de son travail. Dans le même sens, l'expert 4 mentionne aussi le sentiment de fierté que les élèves ressentiront à la vue du produit fini. Un autre expert se justifie en disant que « La tâche de réaliser un magazine est très pertinente et très authentique. Elle pourrait même faire trouver leur voie à certains élèves » (Expert 3). Enfin, l'expert 5 apporte un point de vue intéressant en mentionnant que « Le produit sera authentique dans le sens que ce sera du matériel nouveau créé par les élèves. Par contre, le matériel n'aura pas été produit pour des locuteurs natifs de la langue ».

La question onze concernant le fait que les activités proposées constituent un défi réaliste pour les élèves dans la mesure où elles ne sont ni trop faciles ni trop difficiles donne lieu à plusieurs réponses. Un de nos experts considère que les activités proposées sont réalistes, mais il veut revenir « au fait du niveau de difficulté que puisse avoir certains élèves à suivre les consignes et ainsi les comprendre » (Expert 1). L'expert 3 donne aussi un avis favorable à cette question en ajoutant que « les suggestions pour aider les élèves plus faibles sont pertinentes et permettent une différenciation pédagogique efficace ». L'expert 3 estime aussi que les activités de prolongement semblent peu intéressantes. Néanmoins, les experts 4 et 5 hésitent un peu quant à leurs choix de réponses. Dans ce sens, l'expert 4 est partiellement d'accord, mais, il exprime sa préoccupation à l'égard des compétences informatiques des élèves d'une part et de la « force » du groupe à qui la SAÉ est présentée. L'expert 5 ne peut pas se prononcer à ce sujet hésitant entre « d'accord » et « pas d'accord ». Ce dernier expert considère que

Tout dépendra du groupe d'élèves et de leurs besoins/niveau de langage. Le projet proposé est de longue envergure ce qui pourrait décourager certains élèves moins intéressés par les activités proposées. Je pense aux élèves plus faibles ou ceux qui n'aiment pas lire et écrire, car ce projet implique beaucoup de lecture et d'écriture. C'est surtout la longueur du projet qui risque peut-être d'affecter certains élèves. (Expert 5)

Les experts sont d'un avis favorable (« tout à fait d'accord »: 4/5 et « d'accord »: 1/5) quant au fait que les activités proposées dans cette SAÉ soutiennent l'engagement cognitif des élèves dans leur accomplissement. À cette question, il est intéressant de présenter les avis des experts 3 et 5. Ainsi, d'une part, l'expert 3 croit que « Les élèves doivent être continuellement engagés pour mener leur projet à terme », mais il ajoute que « la longueur du processus pourrait en décourager quelques-uns ». D'autre part, pour l'expert 5, ce n'est pas vraiment clair de quelle manière un « haut niveau d'habileté de pensée » sera développé lors de l'activité *Task 3 – Google Research*.

Les activités proposées encouragent-elles la persévérance des élèves dans leur accomplissement? À ce sujet, trois experts sont « tout à fait d'accord » et deux autres « d'accord ». L'expert 1 estime que « chaque activité pousse l'élève à travailler et chercher ». Dans le même sens, l'expert 3 estime que les activités motivantes et authentiques qu'on propose aux élèves augmentent réellement les chances de persévérance. Toutefois, l'expert 4 précise que les activités suggérées encouragent la persévérance des élèves « dans la mesure où la qualité du matériel informatique, l'accès aux différents sites n'est pas une entrave ». L'expert 5 croit aussi que oui, mais il ajoute que « la persévérance pourrait se perdre au cours de l'activité due à la longueur du projet ».

Ensuite, quatre experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord » et un autre, « d'accord » au fait que les activités proposées permettent aux élèves de faire des choix qui les responsabilisent. Un répondant précise ainsi que

Les élèves doivent s'engager dans chaque étape du processus pour réaliser leur magazine, et doivent absolument coopérer, ce qui les encourage à être responsables puisque les autres membres de l'équipe comptent sur eux. (Expert 3)



L'expert 2 ajoute aussi que les élèves doivent s'organiser pour arriver à leurs buts. Enfin, un autre expert écrit que « les choix à faire au cours du projet responsabiliseront les élèves dans leur apprentissage. C'est d'ailleurs de cette façon pour tout type d'apprentissage » (Expert 5).

Pour la question quinze, qui touche le fait que les activités proposées permettent aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration, l'avis des experts est généralement favorable (quatre experts sont « tout à fait d'accord » et un autre, « d'accord »). Ainsi, quatre experts sur cinq considèrent que les activités d'apprentissage favorisent la collaboration, surtout, pendant le travail en équipe pour atteindre un but commun. Toutefois, l'expert 5 apporte un point de vue intéressant en disant que « L'atmosphère de collaboration dépend toujours de l'enseignant et de la dynamique de groupe [...]. Même si les activités proposées favorisent la collaboration, cela n'implique pas nécessairement qu'elle sera présente ».

Pour faire suite, nous constatons que les réponses de nos experts à la question seize révèlent une faiblesse du matériel didactique produit. Ainsi, en regardant le tableau de compilation, nous constatons que quatre de nos répondants (« pas d'accord »: 3/5 et « pas du tout d'accord »: 1/5) considèrent que la période de temps accordée aux activités proposées n'est pas suffisante pour qu'elles soient accomplies. De plus, un autre (Expert 4) mentionne qu'il ne peut pas émettre d'opinion sur ce point. L'expert 1 estime que la période de temps allouée n'est pas suffisante en tenant compte de la complexité des consignes et de l'ampleur des travaux. L'expert 2 croit aussi que onze leçons ne sont pas suffisantes, et précise que « Ça dépend du niveau d'anglais des élèves et de l'accès aux ordinateurs ». L'expert 3 exprime son désir de tester la SAÉ, et ajoute que « la durée du projet serait beaucoup plus longue dans les faits que ce qui est suggéré sur papier ». Le même expert continue en disant que

les durées pour chacune des tâches sont complexes au niveau de l'horaire: une activité de 100 minutes, c'est une période de 75 minutes et 25 minutes d'une autre... Ça n'arrive vraiment pas juste, ce qui peut rapidement devenir complexe au niveau logistique, surtout lorsque la réservation des ordinateurs est

impliquée. Il serait intéressant de fournir un horaire suggéré dans le guide du maître pour avoir une vue d'ensemble. (Expert 3)

Finalement, l'expert 5 estime aussi que la longueur du projet est exagérée et « il y a un risque de perdre la motivation des élèves en cours de route s'ils ne sont pas tous très motivés par le projet ». Ce dernier expert continue en expliquant que

Pour la deuxième tâche, par exemple [...] 100 minutes me paraît trop long pour que les élèves restent vraiment engagés dans l'activité tout ce temps. Le temps d'attention est de moins en moins long chez les élèves et il faudrait le prendre de plus en plus en considération lors de la préparation de cours. (Expert 5)

Par notre prochaine question, nous cherchons à savoir si notre matériel respecte les caractéristiques essentielles d'une SAÉ. Dans ce sens, les experts sont d'avis que oui en choisissant comme réponses « tout à fait d'accord » (3/5) ou « d'accord » (2/5). L'expert 1 apporte également un commentaire positif en disant que « le matériel produit respecte les caractéristiques d'une SAÉ et même plus! ». L'expert 3 attire notre attention sur le fait que les CCC (*cross-curricular competencies*) n'existent plus, et qu'elles ont été remplacées par les *Other Competencies*. L'expert 3 continue en précisant que « le reste est très complet: apprentissage, évaluation continue, ensemble des compétences, plusieurs stratégies ». Enfin, l'expert 5 trouve que « cette question est subjective dépendamment de ce qu'on entend par les caractéristiques d'une situation d'apprentissage ».

Par la question dix-huit, les experts font ressortir les forces et les faiblesses de la SAÉ en ce qui concerne la motivation. Ainsi, comme points forts, il ressort que « les activités sont amusantes et pratiques » et « le sujet est le noyau qui attire les jeunes et donc, les motive à fond » (Expert 1). L'expert 2 estime que « l'incorporation de l'informatique » représente le point fort de cette SAÉ. Également, nous trouvons le prochain commentaire intéressant: « Situation d'apprentissage authentique qui cible les intérêts des élèves, d'autant plus qu'ils peuvent choisir eux-mêmes les sujets abordés dans le magazine. Aussi, le recours aux technologies est motivant pour les élèves » (Expert 3). Il est aussi dit que « en proposant de travailler sur des sections selon les goûts, l'élève se sent directement interpellé dans situations, champs d'intérêts qui lui sont proposés » (Expert 4). Finalement,

l'expert 5 met en évidence que « la création d'un matériel produit directement par les élèves » est le point fort de cette SAÉ. Comme points faibles, il ressort « l'ampleur de la SAÉ » (Expert 1) qui pourra entraîner une perte de motivation chez les élèves. L'expert 5 nuance aussi que la longue durée de cette SAÉ est sa faiblesse majeure. L'expert 3 est de même avis en disant que « les élèves pourraient perdre la motivation en cours de route parce que c'est très long avant de voir le produit fini ». L'expert 2 considère que les élèves pourraient avoir le choix du programme à utiliser, au lieu de se faire imposer un programme spécifique pour élaborer une activité. L'expert 4 suggère la possibilité d'intégrer une période de vérification des compétences informatiques chez les apprenants avant de s'engager dans cette SAÉ afin de nommer des responsables parmi les élèves les plus compétents en informatique qui pourraient assister les plus néophytes.

Nous en sommes maintenant arrivée aux questions liées aux outils technologiques choisis et utilisés dans la SAÉ. Tout d'abord, nous cherchons à savoir si les outils technologiques sélectionnés sont pertinents. Il nous semble que les experts sont généralement d'accord à ce sujet en répondant « tout à fait d'accord » (3/5) ou « d'accord » (2/5). L'expert 1 estime que « les outils technologiques sont pertinents et les directives pour les utiliser très claires ». L'expert 2 est de même avis, mais il souligne que d'autres outils pourraient être utilisés également. L'expert 3 considère qu'il serait intéressant de remplacer Wikispaces

par des outils des communautés du portail EduGroupe employé presque partout. Aussi, surtout en cinquième secondaire, il pourrait être intéressant d'enseigner aux élèves à utiliser Publisher au lieu de Word si ce logiciel est déjà installé sur les ordinateurs de l'école. Plus « réel » comme outil de mise en page.

Enfin, l'expert 5 trouve que les outils technologiques choisis, tels la visioconférence, le wiki, Adobe Photoshop/Mag Cover Creator et Microsoft Office, sont pertinents pour promouvoir l'apprentissage.

Selon, le point de vue de tous nos experts (« d'accord », 5/5), les outils technologiques choisis permettent aux élèves de profiter de tout leur potentiel. Même s'il existe un consensus quant à cette question, les commentaires de nos experts sont peu

nombreux. D'une part, l'expert 5 ajoute comme commentaire: « Probablement, dans la mesure où les élèves décideront de le faire ». D'autre part, l'expert 2 croit que « certains élèves pourraient être bloqués parce qu'ils ne comprennent pas bien comment utiliser le programme ».

Par notre prochaine question, nous cherchons à savoir si la façon dont les outils technologiques sélectionnés sont exploités dans cette SAÉ influent positivement sur la motivation des élèves. À cette question, nos experts répondent « tout à fait d'accord » (3/5) ou « d'accord » (2/5). Comme commentaires, nous obtenons plusieurs appréciations: « Les outils technologiques semblent faire plus peur aux enseignants qu'aux élèves. Ils ne font que motiver nos élèves » (Expert 1). Un autre dit que « les élèves de cet âge sont normalement bien intéressés par l'utilisation des outils technologiques tels que ceux qui sont proposés » (Expert 5).

La façon dont les outils technologiques sont utilisés dans la SAÉ amène-t-elle les élèves à interagir régulièrement? Nos experts répondent de la même façon qu'à la question précédente. L'expert 1 considère que l'aspect « interaction » est toujours présent et souligne qu'il y a assez de temps pour discuter et donner du *feedback*. L'expert 5 reprend dans son commentaire une phrase de la SAÉ: « *Thus, the students will see their classmates' work, and they will be able to give constructive and meaningful feedback as this is a whole class project* », et ajoute que,

par exemple, ceci amènera les élèves à interagir entre eux pour améliorer leur texte écrit. Il faudra donner des instructions claires pour que des commentaires constructifs soient émis entre les étudiants. La critique du travail produit par les autres devra être faite de façon juste et respectueuse.

Pour faire suite, les experts trouvent que la façon dont les outils technologiques sont utilisés dans la SAÉ permet aux élèves de travailler en collaboration: trois experts répondent « tout à fait d'accord » et deux autres, « d'accord ». Dans ce sens, l'expert 3 ajoute aussi que « Le fait de travailler sur des outils technologiques colle plus à la réalité des élèves d'aujourd'hui ». Un autre expert nuance son point de vue en indiquant que

Les outils technologiques sont propices au travail d'équipe. La collaboration est à mon avis une qualité humaine qu'on emploie face à plusieurs types de travail et elle dépend beaucoup de la personnalité de chaque personne et de l'ouverture que chacun a ou non face à ce type de comportement. (Expert 5)

Quatre experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord » au fait que les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives orales en anglais langue seconde contre un expert qui indique « pas d'accord ». L'expert 1 précise que parmi tous les outils choisis, la visioconférence développe surtout le côté oral. L'expert 5 donne aussi un avis favorable en indiquant que « l'anglais est utilisé comme langage de base pour la communication lors de la production du magazine ». Néanmoins, un participant ne partage pas l'avis favorable des autres experts et se justifie de la sorte:

Les outils retenus favorisent une interaction beaucoup plus écrite qu'orale. La visioconférence donne une bonne opportunité d'interaction avec un locuteur natif qui pourra poser des questions qui n'auront pas été préparées par les élèves, mais en proportion du temps passé à interagir en classe, ce ne sont pas les outils technologiques qui encouragent l'interaction orale, mais plutôt la motivation des élèves à interagir entre eux en classe pour arriver à un produit fini à la hauteur de leurs espérances. (Expert 3)

En ce qui concerne le fait que les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives écrites en anglais langue seconde, les experts croient que oui (« tout à fait d'accord »: 4/5 et « d'accord »: 1/5) et appuient leurs opinions par leurs commentaires. L'expert 5 se prononce en disant « Tout à fait puisque le produit final du projet sera la création d'une revue de classe collective ». L'expert 3 estime que le développement des compétences communicatives écrites se produit « seulement si une rétroaction est faite par l'enseignant à partir des commentaires des élèves sur le wiki ». Finalement, l'expert 1 s'interroge à quel point les outils technologiques peuvent développer l'écriture des élèves ces jours-ci. Ce même dernier expert continue en disant qu'à part l'écriture de l'article, il ne sait pas jusqu'où les outils numériques peuvent aider les élèves à perfectionner leurs compétences en écriture.

À la question vingt-six, nous cherchons à savoir si les outils technologiques utilisés dans le cadre de cette SAÉ contribuent au développement de la compétence transversale « Exploiter les technologies de l'information et de la communication ». Les experts se prononcent en disant que oui (« tout à fait d'accord »: 4/5 et « d'accord »: 1/5). Toutefois, les commentaires sont peu nombreux à ce sujet, et ils ne font que renforcer notre question: « ils développent cette compétence » (Expert 1) ou « bien sûr que oui! » (Expert 5).

La question vingt-sept, pour sa part, donne généralement lieu à des réponses favorables de la part des experts (deux experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord » et trois autres, « d'accord » ). En fait, nous cherchons à savoir si l'utilisation des TIC dans la démarche par projet amène les élèves à faire des apprentissages signifiants. L'expert 2 partage son opinion en disant que « cela montre aux élèves que les TIC peuvent être utilisées pour apprendre et non seulement pour s'amuser comme certains le croient ». L'expert 3 croit aussi que oui « quand l'élève est bien guidé, comme c'est le cas ici » parce que c'est plus motivant pour lui. L'expert 5 apporte aussi son point de vue en disant que:

L'utilisation des TIC dans la démarche par projet est une très bonne façon de motiver les élèves, mais elle n'est pas la seule. Il faut faire attention de ne pas généraliser l'utilisation d'un outil pédagogique aux dépens des autres. Il y a tellement de manières d'apprendre une langue seconde.

À la question vingt-huit, concernant le fait que les ressources électroniques et les supports visuels auxquels les élèves auront accès permettent l'accomplissement des activités proposées, les experts détiennent des avis partagés. Trois experts sur cinq répondent « tout à fait d'accord », mais seulement un apporte son point de vue en indiquant que « par exemple, les sites de wiki sont un excellent outil pour la production d'une revue/magazine de classe » (Expert 5). Deux autres ne partagent pas la même opinion en choisissant comme réponse « pas d'accord ». Ainsi, l'expert 3 considère que « les élèves pourraient y arriver autrement. C'est seulement beaucoup plus intéressant de cette façon ». L'expert 5 se prononce aussi en s'interrogeant: « Quelle est la qualité du système informatique propre à chacune des écoles? Quelle est la facilité d'accès de ces derniers? La

disponibilité? Que de frustrations se vivent, mais aussi que de beaux moments avec les TIC! ».

Les commentaires des experts à la question vingt-neuf font ressortir certains points forts et limites par rapport à la SAÉ et à l'utilisation des TIC. Dans ce sens, l'expert 1 considère que l'originalité de la SAÉ, la clarté des consignes et le choix des différents outils, tels que le wiki et la visioconférence sont les points forts du matériel produit. L'expert 2 estime que le point fort est représenté par « les méthodes de technologies qui sont utilisés », et ensuite, se justifie en indiquant:

qu'il est important en 2012 d'incorporer le plus de technologie possible dans nos classes. De cette façon, les élèves sont motivés par les activités et apprécient venir au cours d'anglais. Lorsqu'on enseigne une seconde langue, il faut attirer les élèves pour qu'ils s'investissent et la technologie est un très bon moyen.

On soulève également « l'interaction constante entre la classe et la maison, entre les élèves » (Expert 3), « la création d'un produit final tangible et le projet SAÉ intégrateur des TIC » (Expert 4) ainsi que « la qualité des sites utilisés » (Expert 5).

Dans les limites, on rappelle « l'ampleur des consignes » (Expert 1) qui pourraient décourager les élèves et « la longue durée de cette SAÉ » (Expert 5). L'expert 3 estime également qu'il serait peut-être pertinent d'utiliser un autre outil que Wikispaces. Pour sa part, l'expert 4 estime que « On mise sur une compétence informatique que tous les profs ne possèdent pas. On mise sur une disponibilité et accessibilité qui ne représentent pas toujours la réalité de nos écoles ». Dans le même sens, l'expert 2 s'explique ainsi:

Les enseignants qui utiliseront cette SAÉ devront être à l'aise avec les technologies proposées. S'ils ne connaissent pas ces technologies, ils devront expérimenter et apprendre à les utiliser avant de demander aux élèves de travailler. Est-ce que les enseignants seront prêts à cela? D'un autre côté, un enseignant qui enseigne depuis de nombreuses années et qui n'utilise pas beaucoup de technologies ne se sentira peut-être pas à l'aise. Malheureusement, dans les écoles, nous n'avons pas toujours accès au laboratoire informatique donc parfois, il peut être compliqué d'intégrer la technologie. Cette SAÉ serait idéale pour des programmes dans lesquels les élèves ont chacun un portable

comme le programme P.O.M. (Ouverture sur le Monde) à l'école Lasamare à Plessisville.

De façon générale, l'appréciation globale des experts sur le matériel produit est tout à fait positive. On commente en disant: « J'ai adoré cette SAÉ » (Expert 1) ou « la SAÉ est bien intéressante. J'aimerais être un élève et faire les activités proposées dans mon cours d'anglais! Les élèves qui les feront seront chanceux. » (Expert 2). Aussi, l'expert 3 estime qu'il s'agit d'une SAÉ très intéressante, et continue en disant:

J'ai l'impression que la création d'un magazine est loin d'être une nouvelle idée, mais la façon de l'exploiter ici, en exploitant les TIC à chaque étape avec un guide détaillé, la rend plus intéressante et motivante. Je l'essaierais sans hésiter avec des élèves de cinquième secondaire, je le ferais sans doute aux autres niveaux si je pouvais avoir le support d'un autre adulte.

L'expert 4 apporte aussi une appréciation favorable en ajoutant qu'il est impressionné par la qualité de la SAÉ. En terminant, l'expert 5 considère que le matériel produit est très bien développé et il inclut un éventail d'activités pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves du secondaire.

Finalement, nous présentons les avis des experts par rapport aux changements qu'ils apporteraient à cette SAÉ ainsi que leurs commentaires (questions 31 et 32). L'expert 1 considère qu'il faudrait « minimiser l'ampleur de la SAÉ » et « offrir plus de support pour le vocabulaire ». L'expert 2 estime dans son commentaire que:

Les activités pourraient être envoyées aux parents en envoyant un dossier PDF par email ou en leur donnant une adresse URL pour qu'ils découvrent ce que leur enfant fait dans le cours d'anglais. Beaucoup d'enseignants de langue seconde ne démontrent pas suffisamment ce que les élèves font.

Les principaux changements que l'expert 3 apporterait à cette SAÉ seraient: a) le remplacement de Wikispaces par un autre outil, b) la réalisation d'un horaire (à titre de suggestion) sur une page afin de visualiser le temps accordé à chaque activité et comment l'ajuster au nombre de périodes (et de minutes) disponibles, c) le changement de la police de caractère dans le cahier de l'élève, d) une révision, avec les élèves, des codes de conduite sur Internet avant de les laisser commenter et leur montrerait où et comment



chercher des images qui sont libres de droits. En ce qui concerne l'expert 3, il précise que le support technique informatique additionnel serait bénéfique pour la réalisation de ce projet. Dans son commentaire, l'expert 3 ajoute que la *Question Sheet* utilisée dans la SAÉ est une excellente façon d'amener l'étudiant à la réflexion du travail en cours. En terminant, l'expert 5 indique qu'il s'agit réellement d'un projet de grande envergure, et se demande si « les étapes à suivre pour le développement du projet ainsi que le temps qui sera requis pourraient avoir un impact négatif sur la motivation des élèves qui sont plus faibles, par exemple ». Ce dernier expert estime aussi que les stratégies d'apprentissage mentionnées dans la SAÉ devraient être enseignées de façon systématique et concrète aux élèves, et continue en disant que « Il faut enseigner l'usage et le développement de nouvelles stratégies en classe pour aider les apprenants à employer de nouvelles façon d'apprendre ».

## **1.2 Révision du matériel didactique produit**

Suite à l'analyse des résultats, il est maintenant temps de considérer les commentaires et les suggestions de nos experts en vue de réviser la SAÉ que nous avons créée. Plusieurs d'entre eux nous semblent particulièrement intéressants et nous désirons en tenir compte pour améliorer le matériel didactique produit. Les ajouts et les modifications que nous souhaitons faire sont alors présentés en détail dans cette section.

En premier lieu, nous retenons les suggestions des experts sur la complexité et l'envergure du projet. À cet effet, nous reconnaissons que le projet est peut-être un peu complexe, mais, il est généralement adapté étant donné que les élèves choisissent eux-mêmes leurs sujets. Ainsi, bien que cette SAÉ s'adresse à des élèves de troisième secondaire, nous ne sommes pas entièrement d'accord avec le commentaire de l'expert 3 de l'expérimenter plutôt avec des élèves de cinquième secondaire, qui selon ce même expert, pourraient la mener à terme de façon plus autonome. Nous considérons que c'est la « force » des groupes qui pourrait influencer la réalisation du projet. Par ailleurs, même si nous expérimentons le projet avec des élèves de troisième ou cinquième secondaire, il faudrait surtout s'assurer que les élèves ont la capacité à faire ce que nous leur demandons

de façon adéquate étant donné que cela pourrait avoir des conséquences quant à la perception de leurs compétences à accomplir les activités proposées.

Aussi, il est dit que « l'activité de lecture d'un article devrait se faire plus tôt dans la séquence » (Expert 3) et qu'il faudrait aussi permettre aux élèves de s'exprimer sur le sujet qu'on propose (Expert 4). Nous décidons de tenir compte de la suggestion de l'expert 3 même si nous ne croyons pas qu'en déplaçant l'activité de lecture, il y aura des changements par rapport à leurs perceptions de la valeur de l'activité proposée ou de leurs compétences à l'accomplir. En ce qui concerne la suggestion de l'expert 4, nous estimons qu'il est possible de permettre aux élèves de s'exprimer sur le sujet qu'on propose. Même si le but de l'activité de lecture est justement de familiariser les élèves avec l'écriture d'un article, nous considérons qu'un débat sur la « cyberintimidation » pourrait les amener à participer activement aux discussions étant donné qu'il s'agit d'un sujet d'intérêt pour eux, et de cette façon, ils pourraient améliorer leurs compétences orales en anglais.

Un autre commentaire nous amène à prendre conscience que « les consignes sont très claires, par contre très élaborées pour l'apprentissage d'une langue seconde » (Expert 1). Il est donc important qu'on simplifie certaines consignes et ainsi, dissiper le doute que certains élèves pourraient ressentir quant à leur capacité à accomplir les activités proposées. Pour faire suite, deux autres commentaires par rapport à la motivation des élèves nous semblent intéressants. Ainsi, selon l'avis de deux experts, la longueur du projet (Expert 3) et une compétence informatique peu développée (Expert 4) pourraient décourager certains élèves. À cet effet, bien que nous envisagions toujours onze périodes pour la réalisation de ce projet, nous souhaitons quand même renoncer à une tâche parmi celles qui sont proposées aux élèves et réduire la longueur des articles à écrire à 250 mots pour s'assurer que le temps alloué pour l'accomplissement des activités proposées est assez suffisant. Au regard de la compétence informatique des élèves, nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec la suggestion de l'expert 4 de prévoir une période de vérification des compétences informatiques avant de s'engager dans la SAÉ. D'une part, nous considérons que les technologies choisies ainsi que la façon dont elles sont exploitées dans chaque tâche

ne nécessitent pas de compétences technologiques particulières. Nous sommes aussi d'avis que les guides d'utilisation présentés aux élèves sur le site wiki de la classe ainsi que dans le cahier de l'élève sont assez clairs et explicites pour que les apprenants exploitent de façon optimale les technologies proposées. Rappelons également que, dans leurs commentaires, les experts considèrent que la longueur du projet pourrait avoir des conséquences négatives sur la motivation des élèves. À cet effet, nous croyons qu'en prévoyant une période de vérification des compétences informatiques des élèves, cela ne ferait qu'alourdir le projet. De plus, les résultats d'une telle évaluation pourraient amener les élèves ayant des compétences informatiques moins développées à douter de leur capacité à exploiter les technologies proposées.

Ensuite, nous sommes partiellement d'accord avec le commentaire d'un expert d'interviewer les élèves pour voir ce qu'ils pensent de la SAÉ et quel genre d'activités ils souhaiteraient faire parce que « de cette façon, ils feraient partie des choix décidés et l'enseignant n'imposerait pas tout » (Expert 2). Tout d'abord, nous croyons que l'idée en soi est intéressante, et elle pourrait être mise en œuvre avec d'autres SAÉ. Toutefois, comme le confirment déjà nos autres experts, nous n'imposons pas tout aux élèves dans la mesure où ils explorent une gamme variée des magazines authentiques; forment et choisissent eux-mêmes les équipes et les responsables du groupe; planifient les sections du magazine et choisissent les sujets des articles à partir de leurs intérêts et préoccupations; ou, retiennent l'outil technologique qu'ils souhaitent utiliser à certaines étapes du projet (par exemple, pour la réalisation de la couverture).

En ce qui concerne la signification des activités proposées, deux de nos experts considèrent dans leurs commentaires que l'aspect visioconférence leur semble moins réaliste. En fait, nous proposons que les élèves entrent en contact avec un écrivain anglais pour présenter leur produit final, donc, c'est peut-être celle-ci la raison principale pour laquelle la visioconférence est considérée « un peu tiré par les cheveux » (Expert 3). À cet effet, il est inutile de rappeler que la visioconférence exige la recherche des partenaires ainsi qu'une bonne planification pédagogique et technologique. Nous sommes d'avis qu'en

intégrant cet outil dans la classe, les élèves ont vraiment la chance de parler avec des natifs anglais tout en ayant des échanges constructifs avec eux pour développer leurs compétences communicatives orales en anglais langue seconde. De plus, de cette façon, les apprenants sont amenés à dépasser les murs de leur classe à l'aide du son et de l'image ce qui donne de l'authenticité à la relation entre les différents intervenants. Pour notre SAÉ, nous souhaitons ajouter plus d'options par rapport aux personnes aptes à participer à la visioconférence (par exemple, un autre enseignant d'anglais, un invité expert, une autre classe, un parent, etc.). Nous sommes aussi d'avis qu'il faudrait inclure, avant de vivre la visioconférence proprement dite, une démonstration sur Skype pour familiariser les élèves avec cet outil.

Aussi, il est dit que « les activités de prolongement semblent peu intéressantes » (Expert 3). Bien que les autres experts ne partagent pas le même avis, nous souhaitons tenir compte de ce commentaire, et ajouter d'autres activités à celles que nous avons suggérées afin d'encourager une meilleure implication de la part des élèves. Nous considérons que les élèves resteront ainsi motivés dans leur travail étant donné qu'ils auront la possibilité de faire des choix qui sont intéressants à leurs yeux. Ensuite, les commentaires des experts concernant le temps accordé aux activités proposées révèlent une faiblesse du matériel produit. Il est donc important de minimiser la durée du projet et remplacer certaines tâches par d'autres qui nécessiteraient moins de temps pour être accomplies. De plus, nous souhaitons allouer plus de temps pour l'écriture de l'article, la création de la couverture et la préparation de la visioconférence. Finalement, la suggestion de l'expert 3 de fournir un horaire suggéré dans le guide de maître nous semble pertinente, et nous décidons d'en tenir compte. Accorder à l'élève le temps nécessaire pour réaliser correctement les activités suggérées l'aide à rester motivé et à avoir une perception de compétence positive. À cet effet, nous croyons que la réalisation d'un tel horaire avec la durée prévue pour l'ensemble d'activités pédagogiques proposées aux élèves nous amène à réfléchir une fois de plus sur le temps que nous envisageons allouer à l'accomplissement de chaque activité.

Pour faire suite, l'idée de « laisser aux élèves le choix du programme à utiliser, au lieu d'être imposé un programme spécifique pour élaborer une activité » ne nous semble

pas assez réaliste. D'une part, cela impliquerait l'organisation d'une interview pour connaître les choix des élèves avant de planifier les activités. D'autre part, comment pourrions-nous aider les élèves, et leur offrir du support technique efficace si, par exemple, nous ne sommes pas assez familiarisée avec un certain logiciel? De plus, la préparation des activités doit être minutieuse parce que nous nous intéressons surtout à la façon dont les outils technologiques choisis sont utilisés afin de permettre aux élèves de rester motivés et de faire des apprentissages significatifs.

Aussi, il est dit que Wikispaces pourrait être remplacé par un autre programme étant donné que dans certaines commissions scolaires l'accès y est refusé (Expert 3). Toutefois, nous ne sommes pas d'accord avec cette suggestion, car même cet expert reconnaît qu'en le remplaçant avec un autre support, les explications ne seraient plus assez détaillées, et le travail de l'enseignant serait plus demandant. Il est important de rappeler que nous avons délibérément choisi Wikispaces parce qu'il offre la possibilité de créer des sites web éducationnels (*Wikis for teachers*) auxquels seulement les membres peuvent accéder. Le wiki facilite l'écriture collaborative et devient ainsi un espace pour partager des idées et des travaux, des images ou des liens, des vidéos ou des médias (Wikispaces, 2012). Entre autres, c'est un outil très simple à apprendre, et aucune connaissance technique ou informatique trop sophistiquée n'est nécessaire. Toutefois, pour bien mener à terme un projet collectif, la collaboration de tous est fortement exigée.

Nous retenons les suggestions des autres participants sur plusieurs aspects particulièrement intéressants, telles la compétence informatique que tous les enseignants ne possèdent pas et la disponibilité ou l'accessibilité au laboratoire d'informatique qui ne correspondent pas toujours à la réalité de nos écoles. En ce qui concerne la compétence informatique des enseignants, nous sommes d'avis que les technologies choisies ne devraient pas leur faire peur. Accéder ou créer de nouveaux wikis, organiser une visioconférence sur Skype ou utiliser le Mag Cover Creator ne nécessitent pas des compétences technologiques très avancées. Entre autres, les vidéos de présentation et les guides comportant des instructions explicites sont suffisants pour faire un bon usage de ces

outils. Pour ce qui est de Microsoft Office, nous croyons que jusqu'à l'heure actuelle, presque tous les enseignants sont capables de l'utiliser. Au regard de l'accessibilité au laboratoire d'informatique, nous partageons l'avis des experts et reconnaissons que cela pourrait être un obstacle majeur dans la réalisation du projet. À cet effet, nous souhaitons réduire le nombre d'heures que les élèves doivent passer au laboratoire, et par conséquent, cela permettrait de minimiser la durée du projet.

Selon le commentaire d'un autre expert, on devrait aussi offrir plus de support pour le vocabulaire. Pour ce faire, nous considérons qu'il serait utile de fournir aux élèves, sur une page wiki, des liens vers les dictionnaires en ligne (pour les activités qui nécessitent le travail sur l'ordinateur) et ajouter également de petites sections appelées *Word bank* (banques des mots) nous permettant de définir des mots et phrases qui pourraient poser des problèmes de compréhension. Cependant, nous considérons qu'il n'est pas possible d'offrir du support supplémentaire pour le vocabulaire utilisé dans les articles étant donné que ce sont les élèves qui font le choix du sujet et donc des articles. Mais, il faut rappeler qu'à chaque étape du projet, ils sont fortement encouragés à recourir à une vaste gamme de ressources, telles les magazines, les livres de grammaire, les dictionnaires, les pairs ou l'enseignant.

Nous sommes aussi d'accord avec les suggestions de l'expert 3 lorsqu'il mentionne qu'il faudrait changer la police de caractère dans le cahier de l'élève et faire une révision, avec les élèves, des codes de conduite sur Internet avant de les laisser commenter. Ainsi, nous souhaitons changer la police que nous avons initialement utilisée (« *Lucida Handwriting* ») dans notre SAÉ en la remplaçant par « *Arial* ». Nous sommes d'avis qu'en choisissant cette police nous facilitons la lecture des consignes et des tâches à réaliser par les apprenants. Pour ce qui est des règles de conduite sur Internet, nous souhaitons préparer un document présentant ces règles. Ce document pourrait être disponible dans le cahier de l'élève et sur le site wiki de la classe pour qu'il soit consulté en tout temps par les élèves. En outre, ces règles pourraient être discutées en classe dès le début, pendant l'étape de

présentation du projet ou avant que les élèves se rendent au laboratoire informatique pour effectuer les tâches demandées.

En terminant, nous sommes d'accord avec le commentaire de l'expert 5 concernant l'enseignement de façon systématique et concret des stratégies d'apprentissage aux élèves. Même si nous considérons que des élèves du deuxième cycle du secondaire devraient connaître déjà la plupart des stratégies mentionnées dans la SAÉ, nous pourrions quand même inclure dans le cahier de l'élève une liste avec les stratégies d'apprentissage utilisées et les explications nécessaires. Ainsi, nous pourrions les enseigner avant l'accomplissement d'une activité ou demander aux élèves de lire les explications fournies avec leurs pairs.

En somme, nous envisageons effectuer les modifications et les ajouts suivants au matériel didactique produit:

1. Mettre l'activité de lecture d'un article plus tôt dans la séquence;
2. Organiser une discussion pour permettre aux élèves de s'exprimer sur le sujet proposé dans l'activité de lecture d'un article;
3. Simplifier les consignes qui sont plus élaborées;
4. Réduire l'ampleur du projet en enlevant une tâche parmi celles qui sont proposées et en réduisant la longueur des articles à écrire;
5. Ajouter plus d'options par rapport aux personnes qui pourraient participer à la visioconférence;
6. Faire une démonstration pour familiariser les élèves avec le déroulement d'une visioconférence sur Skype;
7. Ajouter des activités de prolongement à celles qui sont déjà proposées;
8. Allouer plus de temps à l'accomplissement des activités;
9. Réduire le nombre d'heures que les élèves doivent passer au laboratoire pour accomplir les tâches proposées;
10. Fournir un horaire suggéré dans le guide de maître;

11. Offrir plus de support pour le vocabulaire en intégrant des liens vers les dictionnaires en ligne sur une page wiki et en créant des petites sections appelées *Word bank* dans le cahier de l'élève;
12. Changer la police de caractère dans le cahier de l'élève;
13. Faire une révision, avec les élèves, des codes de conduite sur Internet;
14. Créer une liste avec les stratégies d'apprentissage utilisées en vue de les enseigner aux élèves de façon plus concrète.

Dans la section qui suit, nous présentons la SAÉ retravaillée suite aux commentaires de nos experts.

## 2. DESCRIPTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE PRODUIT

La SAÉ dont il est question est reprise ici dans le but de l'expliquer de façon plus détaillée. À cet effet, la description du guide de l'enseignant (*Teacher's Guide*), telle que présentée en annexe F ainsi que la description du cahier de l'élève (*Student Booklet*), telle que présentée en annexe G, sont détaillées ici.

Il faut rappeler que le but de cette SAÉ est de motiver des élèves du deuxième cycle du secondaire en leur offrant la possibilité d'apprendre l'anglais langue seconde à l'aide de plusieurs technologies dans le cadre d'une approche par projet. Que ce soit en classe, pendant les périodes de travail dans le laboratoire informatique ou à la maison, les technologies proposées sont utilisées dans le but de favoriser le développement des compétences en communication orale et écrite en anglais langue seconde, la motivation et la collaboration avec l'enseignant et les pairs.

### 2.1 Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise

Dans un premier temps, nous indiquons notre problématique qui consiste dans la réalisation d'un projet collectif, soit un magazine de classe. Pour ce faire, nous présentons d'abord les éléments à privilégier du Programme de formation, tels le domaine général de



formation et ses axes de développement, les compétences disciplinaires et transversales ciblées, le contenu de formation, les critères et les outils d'évaluation. Ainsi, cette SAÉ, liée au domaine général de formation « Média » vise surtout à amener les élèves à s'approprier les modalités de production des documents médiatiques et à connaître les responsabilités individuelles et collectives relatives aux médias. Également, elle vise à soutenir le développement et évaluer les trois compétences disciplinaires du PFÉQ, soit « interagir oralement en anglais », « réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus » et « écrire et produire des textes ». Bien que plusieurs compétences transversales, telles que exploiter l'information, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, coopérer et communiquer de façon appropriée, sont touchées dans cette SAÉ, nous nous intéressons seulement à la compétence « utiliser les technologies de l'information et de la communication ». La réalisation du projet demande aussi aux élèves d'utiliser les trois types des connaissances, soit les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. À cet effet, les élèves doivent utiliser des compétences déclaratives (Quoi? Qu'est-ce que?) telles les règles de grammaire étudiées et utilisées en classe (les structures grammaticales, l'emploi des majuscules, les règles de ponctuation et de l'orthographe), des éléments de phonologie (intonation et prononciation), le vocabulaire utilisé et appris en classe (vocabulaire lié aux thèmes abordés, aux stratégies de communication et d'apprentissage, aux démarches d'écriture et de production), des expressions utiles dans la démarche de communication en anglais (demandes d'aide ou d'explication, identification, demandes de renseignements, accord, désaccord, opinions, offre d'aide, avertissements, etc.). Les connaissances procédurales (comment faire) interviennent dans la réalisation des tâches, notamment pendant l'étape de planification du magazine et pendant les travaux en équipe. Les élèves font également appel aux connaissances conditionnelles (quoi faire et comment si...) en vue de décider dans quelles conditions exercer une action ou les stratégies données (Louis, 2004). De plus, les ressources à mobiliser par les élèves sont également exposées étant donné qu'il n'existe pas de contraintes par rapport à leur utilisation. Des évaluations formatives et sommatives sont mises en place à partir des critères d'évaluation précis associés aux compétences ciblées. Plusieurs outils d'évaluation, tels les grilles d'évaluation descriptives, les fiches

d'observation, le questionnement oral, l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs, sont conçus à cet effet. Le jugement des élèves est également important, et par conséquent, nous souhaitons les inviter à participer à leur évaluation, ce qui leur permettra d'apprécier leurs progrès et d'apprendre à partir de leurs erreurs.

## **2.2 Déroulement global de la SAÉ**

La durée approximative de la SAÉ est de onze périodes de 75 minutes. Étant donné que la SAÉ vise la réalisation d'un projet d'envergure, le guide de l'enseignant comporte également un horaire d'ensemble avec le temps requis et la location nécessaire (salle de classe ou laboratoire informatique) pour l'accomplissement de chaque activité. La SAÉ se déroule en trois phases, soit la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration.

### *2.2.1 La phase de préparation*

Pendant la phase de préparation, l'enseignant amorce une conversation avec les élèves en posant des questions qui visent les éléments suivants: le temps passé pour lire des magazines, les caractéristiques d'un bon magazine, le public cible des magazines, etc. Cette démarche permet à l'enseignant d'activer les connaissances antérieures des élèves et de faire émerger leurs questions. Ensuite, les élèves prennent connaissance du projet à réaliser: le déroulement global de la SAÉ, les activités proposées, la production finale, les principales ressources à mobiliser, le temps requis pour la réalisation du projet, la façon de présenter le produit fini, les outils et les critères d'évaluation. Une mise en situation détaillée représentant l'amorce d'un long processus de travail qui amènera les élèves à lire, à discuter et à écrire autour de textes variés, est exposée dans le cahier de l'élève (voir annexe G).

### 2.2.2 La phase de réalisation

Sept tâches sont proposées aux élèves pendant la phase de réalisation. Le but, le temps requis, les compétences ciblées, les critères d'évaluation, les stratégies et les ressources disponibles pour l'accomplissement des tâches sont présentés dans des tableaux dès le début de chacune. La première tâche débute par une activité de remue-ménings (*brainstorming*) qui amène les apprenants à récolter une quantité importante d'idées par rapport aux sections des magazines. Ainsi, le travail individuel ou en groupe ainsi que la session de discussion avec les élèves permet de recueillir un plus grand nombre d'idées possible sans que l'enseignant impose ses idées. Étant donné qu'une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (Viau, 2009), nous laissons aux élèves la possibilité de choisir eux-mêmes les sections qu'ils souhaitent produire en vue de former les équipes responsables de la production de chacune. En outre, bien que les élèves désignent les membres de leurs équipes (équipes de 4) et déterminent les responsabilités de chacun, il revient toutefois à l'enseignant, en fonction de la connaissance qu'il a de ses élèves, d'assigner les rôles d'éditeurs en chef. Les élèves doivent également s'assurer d'avoir un expert en technologies dans leur équipe en vue de bien mener les tâches à terme. Également, la question de réflexion posée aux élèves (« *Do you find the realization of this project motivating? Why?* ») contribue à une meilleure compréhension de la façon dont ils interprètent les activités proposées, et à déterminer plus particulièrement leur niveau d'engagement et de persévérance pour les accomplir.

La deuxième tâche amène les apprenants à planifier les sections du magazine en utilisant comme application technologique le wiki. En utilisant le wiki, nous souhaitons rendre les élèves actifs, encourager le travail collaboratif et soutenir la démarche réflexive. Dans le cahier de l'élève (*Handout 3*), les apprenants trouvent des instructions explicites concernant la façon d'accéder au site wiki de la classe. Nous nous assurons aussi d'avoir l'autorisation des parents pour utiliser le courriel électronique des élèves pour qu'ils puissent devenir membres du site wiki de la classe ou recevoir des instructions concernant les travaux à faire. Un modèle de lettre d'autorisation aux parents est inclus à la fin du

cahier de l'élève (voir annexe G). Pour la réalisation de cette tâche, les élèves accèdent à la page wiki « *Planthemagazine* » disponible à l'adresse suivante: <http://planthemagazine.wikispaces.com/>. Ils travaillent dans leurs équipes originales dans le laboratoire informatique. Nous leur offrons la possibilité de faire des choix concernant le produit à réaliser, tels le thème, les sections, les articles individuels et le titre du magazine. Le fait de commenter et d'exprimer leur accord ou désaccord avec les suggestions des autres amène les apprenants à réfléchir sur le travail à réaliser. En outre, les choix à faire correspondent à leurs centres d'intérêt ce qui rend l'activité signifiante et utile à leur yeux. En tout temps, ils peuvent participer à la construction de l'écriture, faire des modifications, consulter les commentaires des autres équipes ou prendre en compte le processus de révision. Une évaluation sommative est mise en place pour évaluer les deux compétences disciplinaires « interagir oralement en anglais » et « écrire et produire des textes ». Elle est présentée de façon détaillée dans le guide de l'enseignant (voir annexe F). Enfin, une question de réflexion est posée aux élèves afin de les encourager à exprimer leur opinion par rapport à l'utilisation du wiki pour planifier le magazine.

La troisième tâche amène les élèves à démarrer des recherches sur Internet en vue de trouver des informations pertinentes pour l'écriture des articles. Dans un premier temps, nous souhaitons que les élèves se familiarisent avec le processus d'écriture d'un article. À cet effet, les élèves ont d'abord accès à une activité de lecture d'un article tiré d'un magazine pour adolescents. L'article *My Cyber Nightmare* est disponible dans le cahier de l'élève, mais les élèves peuvent aussi y accéder en ligne. En considérant que la « cyberintimidation » intéresse les élèves, nous souhaitons qu'ils s'expriment d'abord sur le sujet. Ensuite, les élèves doivent procéder à l'activité de lecture proposée, répondre aux questions posées dans la fiche 6 du cahier de l'élève (voir annexe G) et participer aux discussions. Nous souhaitons évaluer ici la façon dont les élèves réinvestissent l'information trouvée dans le texte pour répondre aux questions ainsi que leur participation aux discussions en vue de partager leurs réponses et leurs opinions. Dans un second temps, les élèves sont amenés à prendre connaissance des règles à respecter pour bien écrire un article: faire une recherche minutieuse, trouver la réponse aux cinq questions (Qui?, Quoi?,

Quand?, Où? et Comment?) ou présenter les faits correctement. Les règles sont présentées en détail dans la fiche 4 du cahier de l'élève en annexe G. En outre, pour que tout s'inscrive dans une séquence logique, nous considérons nécessaire de discuter aussi avec eux les éléments dont ils doivent tenir compte lorsqu'ils entreprennent une recherche efficace sur Internet. À cet effet, le document *How to do a proper online research* est disponible dans le cahier de l'élève pour être consulté en tout temps. Pour l'activité de recherche, les élèves sont invités à accéder au site Internet de différents magazines pour adolescents. En vue de s'assurer que les apprenants ne s'aventurent pas sur des sites Internet qui n'ont rien en commun avec la recherche d'information pour les articles à écrire, nous leur demandons de compléter la fiche 8 dans le cahier de l'élève (*My Article Research*). À cet effet, les élèves doivent fournir les mots clé utilisés, les sites Internet consultés, les phrases utiles trouvées dans les articles qu'ils ont lus, les réponses aux cinq questions et les suggestions pour le titre de l'article. Les élèves peuvent également accéder sur la page wiki de la classe disponible à l'adresse <http://mygooglesearch.wikispaces.com/>. Ainsi, en cliquant sur les liens fournis par l'enseignant, les élèves peuvent accéder directement au moteur de recherche Google, visiter les sites Internet de plusieurs magazines ou consulter des dictionnaires en ligne. Bien que les élèves travaillent de façon autonome, l'enseignant peut offrir plus de support aux élèves en difficulté en attirant leur attention sur des mots clé qui pourraient être utilisés pour rechercher l'information désirée ou en les guidant vers certains sites Internet. Des discussions sont mises en place pour que les membres des équipes puissent partager les fiches avec les autres, et exprimer leurs opinions personnelles. Enfin, la question de réflexion 3 à laquelle les élèves doivent répondre (voir *Question Sheet* en annexe G), nous fournit des renseignements utiles sur les avantages et les désavantages d'entreprendre une recherche Internet.

La quatrième tâche amène les élèves à écrire les articles individuels. Au cours de cette démarche, les élèves développent un style d'écriture personnalisé et approfondissent leur compréhension de textes médiatiques. Les élèves doivent tenir compte des principales caractéristiques des textes médiatiques lorsqu'ils produisent leurs articles. Tout au long du processus de production, ils font appel à des stratégies et des ressources variées en tenant

compte des décisions prises aux étapes antérieures. La coopération et les discussions avec les pairs et l'enseignant leur permettent de réfléchir à ce qu'ils ont écrit, de structurer les textes et d'apporter des correctifs compte tenu des rétroactions reçues. Pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, l'enseignant peut leur fournir une liste avec le vocabulaire lié au sujet choisi, suggérer les ressources à utiliser pendant le processus d'écriture/production, offrir des explications supplémentaires sur les notions de grammaire ciblées, rappeler la façon d'utiliser certaines stratégies, etc. Une fois les dernières retouches apportées, les élèves écrivent les versions finales dans le laboratoire informatique. L'évaluation sommative mise en place par l'enseignant vise la compétence disciplinaire « écrire et produire des textes ». L'enseignant évalue la participation des élèves au processus d'écriture et de production, le contenu et la formulation du message ainsi que la gestion des stratégies et des ressources. À la fin de la tâche, les élèves sont invités à s'autoévaluer en complétant la fiche 14 (*Writing/Revising the Draft Phase*) dans le cahier de l'élève (voir annexe G). L'autoévaluation permet le développement de l'autonomie des élèves et incite les élèves à développer leurs processus cognitifs ainsi que leurs capacités métacognitives.

La cinquième tâche amène les élèves à créer la couverture du magazine et à écrire la page d'introduction. Pendant que les membres de chaque équipe créent la couverture du magazine, les éditeurs en chef écrivent la page d'introduction. Pour y arriver, les élèves exploitent une large diversité d'applications technologiques, tels Adobe Photoshop ou Mag Cover Creator. Des guides détaillés accompagnés des liens vers différents sites fournissent aux élèves des instructions claires leur permettant d'utiliser de façon optimale les technologies proposées. Les guides peuvent être consultés par élèves en accédant à la page wiki de la classe disponible à l'adresse <http://magazinecover.wikispaces.com/>. Les élèves doivent interagir en anglais en tout temps, participer activement au travail en équipes et mettre à profit leur créativité pour bien accomplir la tâche. Suite à un vote final, les élèves détermineront la couverture qu'ils souhaitent garder pour le magazine. La page d'introduction réalisée par les éditeurs en chef sera publiée sur une page wiki de la classe pour que tout le monde puisse faire des commentaires constructifs en vue de l'améliorer.

Tout au long de cette tâche, l'enseignant se sert de l'évaluation formative dans le but d'orienter la régulation des apprentissages des élèves.

La sixième tâche amène les élèves à travailler ensemble pour prendre les décisions finales concernant les sections du magazine. Les élèves peuvent se servir de la liste de vérification (*Checklist*) disponible dans le cahier de l'élève (voir annexe G) pour s'assurer que tout est inclus dans le magazine, selon les exigences de chaque tâche. Il revient à l'enseignant de faire des copies du magazine, et distribuer au moins un exemplaire à chaque équipe. Le fait d'avoir réalisé un produit authentique dont les apprenants peuvent se servir dans la vie réelle les aidera sûrement à développer un sentiment de fierté et d'accomplissement. En outre, la réalisation du magazine contribuera à l'amélioration de la perception que les élèves ont de la valeur qu'ils portent à ce qu'ils font (Viau, 2009). La présentation du magazine sera faite dans le cadre d'une visioconférence sur Skype avec un enseignant anglophone. Pour ce faire, les membres des équipes décident de quelle façon ils souhaitent faire la présentation et quelle partie sera présentée par chacun des membres. Nous souhaitons également mettre en place une démonstration avant la visioconférence proprement dite, ce qui permet aux élèves d'être plus à l'aise avec cet outil technologique, de constater comment se déroule une visioconférence, et bien sûr, réduire l'anxiété que certains pourraient avoir face à une rencontre en mode synchrone. Il est souhaitable que les élèves aient assez de temps pour se préparer pour la visioconférence. Enfin, en demandant aux élèves de répondre à la question de réflexion « *What are your thoughts about participating in a videoconference* » (voir annexe G), nous souhaitons encourager les élèves à exprimer leurs opinions par rapport à l'utilisation de cet outil en classe.

Finalement, la dernière tâche donne aux apprenants la possibilité de pratiquer l'anglais qu'ils ont appris en classe dans le cadre d'une visioconférence sur Skype avec un enseignant anglophone. La visioconférence peut être organisée autant dans le local d'anglais que dans le laboratoire informatique, en fonction de la disponibilité des locaux. La compétence disciplinaire « interagir oralement en anglais » est ciblée pour l'évaluation. L'enseignant vise à évaluer la participation des élèves aux discussions, la cohérence et la

pertinence des messages formulés, l'utilisation du langage fonctionnel appris ainsi que la gestion des stratégies et des ressources. L'instauration d'un climat détendu et harmonieux est souhaitable pendant la visioconférence pour que les élèves soient plus autonomes et confiants lorsqu'ils s'expriment en anglais. Afin d'améliorer la qualité des apprentissages chez les élèves, l'enseignant demande aux élèves de remplir la fiche d'autoévaluation « *Participation in the videoconference* » (voir annexe G).

### 2.2.3 La phase d'intégration

La troisième phase, soit la phase d'intégration, amènent les apprenants à réfléchir sur le travail et les apprentissages réalisés. Tout d'abord, l'enseignant anime une discussion pour permettre aux élèves de réfléchir sur le travail réalisé, le processus adopté pour créer le magazine, les stratégies utilisées, l'effort déposé pour l'accomplissement des tâches ainsi que l'impact des technologies sélectionnées sur leur motivation. Ensuite, une évaluation formative est réalisée à l'aide d'une fiche d'évaluation par les pairs (voir annexe G) permettant aux élèves de partager leurs opinions par rapport à la participation réelle et à la contribution de chacun des membres au travail, à la quantité et à la qualité du travail fait, à l'aide accordée dans la réalisation des tâches, etc. Ensuite, des discussions en petits groupes amènent les élèves à réfléchir aux apprentissages réalisés et aux difficultés rencontrées au cours de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Les élèves sont aussi invités à suggérer d'autres projets pour donner suite à ce qu'ils viennent de faire et d'apprendre.



## CONCLUSION

L'absence de motivation chez les jeunes d'aujourd'hui est un phénomène complexe qui préoccupe un bon nombre d'enseignants. Bien que la motivation des élèves joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues secondes, lors des cours d'anglais langue seconde, la démotivation des élèves est assez évidente qu'elle ne peut pas échapper à notre attention. Par conséquent, nous avons vu que la faible motivation des élèves et leurs perceptions négatives à l'égard de l'école les amènent à connaître des échecs scolaires, et à long terme, le décrochage scolaire. Ainsi, il est évident que la motivation n'est pas un facteur à négliger. Pour remédier à ce problème, nous avons proposé d'élaborer du matériel didactique, soit une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant les TIC pour susciter la motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde. Dans ce sens, nous avons tenté d'examiner de quelle façon on devrait intégrer les TIC en classe de langue pour pousser les jeunes apprenants d'anglais langue seconde à s'investir personnellement et activement dans leurs apprentissages.

Nous sommes satisfaite de constater que dans l'ensemble, les experts apprécient le matériel que nous avons créé et trouvent les activités proposées intéressantes et motivantes. L'analyse des données recueillies révèle qu'il s'agit d'une SAÉ authentique qui cible les intérêts des élèves et qui permet l'interaction entre les élèves afin de réaliser un produit authentique tangible. Chez une majorité des participants, les activités suggérées respectent généralement les conditions motivationnelles décrites dans les chapitres précédents. Dans ce sens, les résultats montrent que les activités proposées comportent des buts et des consignes claires, sont signifiantes, motivantes et diversifiées, conduisent à la réalisation d'un produit authentique, encouragent l'engagement cognitif et la collaboration, constituent un défi réaliste pour les élèves et les responsabilisent en leur permettant de faire des choix.

Cependant, nous retenons quelques éléments essentiels ressortis à plusieurs reprises. Tout d'abord, la longueur du projet pourrait décourager certains élèves moins

intéressés par les activités proposées (Expert 5). Donc, il faudrait prendre surtout attention aux élèves plus faibles ou à ceux qui n'aiment pas lire et écrire car le projet proposé dans cette SAÉ implique beaucoup de lecture et d'écriture. Par les avis obtenus, nous également comprenons que même si les activités proposées favorisent la collaboration, cela ne signifie pas qu'elle sera automatiquement présente, l'atmosphère de collaboration dépendant aussi de l'enseignant et de la dynamique de chaque groupe d'élèves. Nous retenons également l'importance de prendre en considération, lors de la préparation des cours, le temps d'attention qui est de moins en moins long chez les apprenants. Donc, il faudrait que le temps alloué pour chaque activité soit réaliste en vue de permettre aux élèves de rester engagés dans l'activité tout le temps.

Nous avons pu constater que la majorité des répondants estiment également que le recours aux technologies est motivant pour les élèves en appréciant surtout la façon dont les TIC sont exploitées à chaque étape avec un guide détaillé, ce qui rend la SAÉ plus intéressante et motivante. Toutefois, bien que l'incorporation des technologies soit un point fort de la SAÉ, quelques éléments importants sont ressortis à plusieurs reprises. Tout d'abord, la « force » des groupes à qui la SAÉ est proposée pourrait constituer un obstacle majeur pour la réalisation du projet. Ensuite, les résultats montrent qu'une compétence informatique peu développée pourrait produire de grandes frustrations ou blocages chez les apprenants, ce qui ne rendrait pas crédit à la grande qualité de cette SAÉ (Expert 4). Les résultats obtenus nous conduisent également à constater que les enseignants doivent aussi connaître ou expérimenter les technologies proposées, avant de demander aux élèves de travailler avec elles étant donné que le matériel didactique produit mise sur une compétence informatique que tous les enseignants ne possèdent pas (Expert 2). Chez une majorité des participants, la qualité du système informatique propre à chacune des écoles, la facilité d'accès et la disponibilité de ces derniers pourraient créer également de grandes frustrations. À cet effet, il faudrait vraiment s'assurer que toutes les conditions nécessaires pour la mise en œuvre de cette SAÉ sont mises en place.

Un autre élément ressorti suite aux commentaires des participants est celui de la présence de l'enseignant. Nous constatons ainsi que malgré l'autonomie apparente que créent les TIC, la présence de l'enseignant est importante à chaque étape du processus de production de la revue pour superviser les élèves lorsqu'ils travaillent dans le laboratoire informatique en vue de s'assurer qu'ils se concentrent sur ce qu'ils doivent faire et ne s'aventurent pas sur des sites web au lieu de faire le travail demandé (Expert 2). Il faut s'assurer aussi que l'enseignant soit présent lors des interactions entre les élèves pour les aider à gérer, relancer ou encourager les discussions. Il revient également à l'enseignant de s'assurer que les commentaires émis entre les élèves soient constructifs et, que les critiques sur les travaux produits par les autres se fassent de façon juste et respectueuse (Expert 5).

Nous retenons également que les outils technologiques choisis favorisent le développement des compétences communicatives orales et écrites en anglais langue seconde. Toutefois, selon l'avis d'un répondant, en proportion de temps passé à interagir en classe, ce ne sont pas les outils technologiques qui encouragent l'interaction orale, mais surtout la motivation des élèves à interagir entre eux en classe pour réaliser le produit final. Effectivement, notre répondant a raison si nous pensons à la proportion de temps passé à interagir en classe, mais nous pouvons toutefois noter que les compétences communicatives orales sont développées puisque l'anglais est utilisé comme langage de base pour la communication lors de la production du magazine. Également, par les avis d'un expert, nous comprenons que les outils technologiques intégrés dans les activités proposés favorisent le développement des compétences communicatives écrites en anglais langue seconde à condition qu'une rétroaction soit faite par l'enseignant à partir des commentaires des élèves sur le wiki.

Bien que nous soyons généralement satisfaite des résultats de la présente recherche, nous sommes consciente que plusieurs limites la caractérisent. En premier lieu, il est souhaitable de remarquer le nombre restreint des participants à la recherche. À cet effet, il aurait fallu avoir un plus grand nombre de répondants en vue d'obtenir plusieurs réponses et points de vue par rapport à l'évaluation du matériel didactique produit. En

second lieu, nous sommes d'avis que le nombre de commentaires reçus quant à la façon d'utiliser les TIC en classe de langue n'est pas assez riche. De plus, certaines réponses font plutôt ressortir des réalités caractérisant nos écoles, telles que nous les avons présentées dans notre problématique, au lieu d'exposer le potentiel des TIC pour motiver les apprenants d'anglais langue seconde. En troisième lieu, il faut considérer que l'évaluation de la SAE repose seulement sur les avis des experts sans qu'elle ne soit mise à l'essai. Nous sommes donc intéressée de l'expérimenter dans le futur pour vérifier si les résultats que nous obtiendrons nous amèneront à la même conclusion, soit que cette SAE intégrant les TIC est apte à favoriser la motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde et à développer leurs compétences linguistiques. Malgré ces faits, nous croyons que la façon dont les TIC sont intégrées dans l'enseignement et l'apprentissage permet la création des environnements propices à l'apprentissage et l'augmentation de la motivation des élèves à l'égard de l'anglais langue seconde. Par conséquent, nous considérons que le matériel didactique créé peut encore être adapté en fonction de nos élèves et mis à l'essai par des enseignants du secondaire ou servir à l'élaboration de futurs matériels par d'autres professionnels dans le domaine de l'apprentissage des langues.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arthaud, P. (2009). *Anglais, une médiation technologique*. Belfort: Université de technologie Belfort-Montbéliard.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bétrancourt, M. (2007). *Pour un usage des TIC au service de l'apprentissage*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://tecfalabs.unige.ch/mitic/system/files/Betrancourt\\_UsagesTIC\\_apprentissage.pdf](http://tecfalabs.unige.ch/mitic/system/files/Betrancourt_UsagesTIC_apprentissage.pdf)>.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dusseault, M., et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 79-110.
- De Serres, L. (2004). Le multimédia en classe de langues. *Québec français*, 132, 62-65.
- Diener, C.-I. et Dweck, C.-S. (1978). An analysis of helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C.-I. et Dweck, C.-S. (1980). An analysis of learned helplessness II: The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dupeyrat, C. et Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 27-48.
- Dweck, C.-S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf)>.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégies d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *La persévérance et la réussite scolaires: Résultats de recherche*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007c). *Décrochage et retard scolaires: Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007d). *Situations d'apprentissage et d'évaluation: Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gregg, R.-K. (2003). The state of emergentism in second language acquisition. *Second Language Research*, 19(2), 95-128.
- Huot, D. et Lemonnier, F.-H. (2010). Tic et apprentissage des langues. *Synergies Monde*, 7, 71-77.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la réussite et la motivation en contexte scolaire: Les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127, 27-31.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kumaradivelu, B. (1994). Intake factors and intake processes in adult language learning. *Applied Language Learning*, 5(1), 33-71.
- Larose, F., Grenon, V., Carignan, I. et Hammami, A. (2010). Les TIC en enseignement des langues au Québec: objet obscur d'un désir prescrit? *Québec français*, 159, 71-72.
- Licht, B.-G. et Dweck, C.-S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In R. William et T. Bahtia (dir.). *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Montréal: Groupe Beauchemin.
- McCombs, B.-L. et Pope, J.-E. (2000). *Motiver ses élèves: Donner le goût d'apprendre* (1<sup>re</sup> éd.). Bruxelles: Éditions de Boeck Université.

- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir\\_pouvoir.pdf](http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf)>.
- Mériem, S. (2009). « Toute la classe! »: déclencheur de motivation ou de compétences? *Synergies Algérie*, 4, 197-207.
- Murray, E. D. et Christison, M. (2011). *What English Language Teachers Need to Know: Understanding Learning*. New York: Routledge.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable*. Paris: Ophrys.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer*. Paris: OCDE.
- Ouellet, L. (2010). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe: une porte ouverte sur la motivation. *Québec français*, 137, 70-72.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Roy, S. (2010). Apprendre une langue seconde: les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Education Canada*, 47(1), 25-29.
- Sharwood-Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass et C. Madden (éd.) *Input and second language acquisition* (p. 235-252). Rowley: Newbury.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: Quel cadre pédagogique?* Paris: ESF éditeur.
- Theytaz, P. (2007). *Motiver pour apprendre: Guide pour parents, enseignants et élèves*. Saint Maurice: Éditions Saint-Augustin.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *Revue Vie pédagogique*, 115, 5-8.
- Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. In *Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences* (p. 15-30). Bruxelles: Noir sur Blanc.
- Viau, R. (2005). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>>.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wikispaces. (2012). *What is a 'wiki'?* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.wikispaces.com/content/teacher>>. Consulté le 3 septembre 2012.
- Wong, W. et Simard, D. (2001). La saisie cette grande oubliée! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14. Document téléaccessible à l'adresse <<http://aile.revues.org/1476>>.



**ANNEXE A**  
**CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE,**  
**D'APRÈS VIAU (2009)**

| <b>STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE</b>  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Stratégies cognitives</b>   | <b>Stratégies métacognitives</b>          | <b>Stratégies de gestion de l'apprentissage</b>                            | <b>Stratégies affectives</b>                       |
| <i>Liées aux connaissances déclaratives:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stratégies de répétition</li> <li>➤ Stratégies d'élaboration</li> <li>➤ Stratégies d'organisation</li> </ul> | Stratégies de planification               | Stratégies de gestion du temps   | Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation |
| <i>Liées aux connaissances conditionnelles:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stratégies de discrimination</li> <li>➤ Stratégies de généralisation</li> </ul>                           | Stratégies d'ajustement                   | Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles | Stratégies de maintien de concentration            |
| <i>Liées aux connaissances procédurales:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stratégies de compilation</li> </ul>   | Stratégies de régulation (autoévaluation) | Stratégies d'identification des ressources humaines                        | Stratégies de contrôle de l'anxiété                |

Viau (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

## ANNEXE B

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



#### **Invitation à participer au projet de recherche**

***Matériel didactique favorisant la motivation et le développement des compétences langagières chez les apprenants d'anglais langue seconde***

Responsable: Anamaria Cureliuc, finissante au programme de MES (cheminement régulier).  
Université de Sherbrooke  
Projet de recherche réalisé dans le cadre du cours PRS 802: Essai

---

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons, par la présente, votre participation à notre recherche qui consiste en l'élaboration et la validation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) intégrant les TIC pour susciter la motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde.

#### **En quoi consiste le projet?**

Le matériel didactique élaboré et un questionnaire vous seront acheminés. Vous devrez prendre connaissance de la SAÉ, l'analyser et enfin remplir le questionnaire joint vous permettant de partager votre analyse. Il vous faudra maximum quatre heures pour analyser la SAÉ et remplir le questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seule votre honnêteté dans les réponses fournies importe. Ces informations seront très précieuses et nous permettront d'améliorer la SAÉ.

#### **Y a-t-il des risques ou inconvénients?**

Il n'y a **pas de risques** associés à votre participation à ce projet. Vos réponses resteront confidentielles et ne seront pas jugées. Nous cherchons tout simplement à connaître votre opinion afin d'apporter des améliorations ou de faire des changements au matériel didactique produit. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

#### **Qu'est-ce qui sera fait avec les renseignements obtenus dans ce projet?**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données recueillies (questionnaires, notes du chercheur, renseignements personnels) seront conservées sous la responsabilité de l'étudiante. **Seules l'étudiante et la personne responsable du cours PRS 802 auront accès aux données.** Les questionnaires et les renseignements personnels qui vous concernent seront détruits au plus tard un an après le dépôt du projet. Les résultats du projet seront éventuellement diffusés dans des revues professionnelles et des communications dans des colloques professionnels. Dans un cas comme dans l'autre, des noms fictifs seront employés et jamais votre identité ne sera révélée.

### **Êtes-vous obligé de participer?**

Vous êtes totalement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous pouvez vous retirer de cette étude en tout temps, sans aucune conséquence négative. Votre accord nous permettra de bonifier le matériel didactique créé en vue de susciter la motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde.

### **Que faire si vous avez des questions concernant le projet?**

Ce projet a été revu et approuvé par les responsables du cours PRS 802. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante, Anamaria Cureliuc, à l'adresse suivante:

Anamaria.Cureliuc@USherbrooke.ca

[Signature]

Anamaria Cureliuc  
MES, Faculté d'éducation. Université de  
Sherbrooke

---

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Matériel didactique favorisant la motivation et le développement des compétences langagières chez les apprenants d'anglais langue seconde*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

J'autorise Anamaria Cureliuc à utiliser le questionnaire complété par moi- ( ) OUI  
même dans le cadre de cette recherche. ( ) NON

Nom: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

## ANNEXE C

### QUESTIONNAIRE POUR LES EXPERTS

*Ce questionnaire présente un ensemble de questions dans le but d'améliorer le matériel didactique que nous avons produit dans le cadre du cours PRS 802. Nous vous invitons à lire d'abord toutes les questions. Ensuite, veuillez répondre à chacune d'elles de la façon la plus honnête possible. N'hésitez pas à faire des commentaires et à ajouter des suggestions.*

*Nous vous rappelons que nous avons élaboré du matériel didactique, soit une SAÉ intégrant les TIC, afin de favoriser la motivation et le développement de compétences langagières chez les apprenants du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire en anglais langue seconde. En privilégiant l'approche par projet, le but de cette SAÉ est d'amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Dans ce sens, nous avons intégré des TIC, telles le wiki, la visioconférence, Adobe Photoshop/Mag Cover Creator et Microsoft Office dans les activités pédagogiques proposées. Ainsi, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure une SAÉ qui intègre les TIC et la façon dont elles sont utilisées dans les activités pédagogiques proposées peuvent soutenir la motivation et l'apprentissage.*

#### **1. Les activités proposées dans cette SAÉ conviennent à l'âge des élèves.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

#### ***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

#### **2. Les activités proposées dans cette SAÉ conviennent au niveau de développement langagier des élèves.**

- ☐ Tout à fait d'accord

- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**3. Les activités proposées aux élèves sont structurées de façon cohérente.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**4. Les activités proposées comportent des consignes claires.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**5. Les activités proposées comportent des buts clairs.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**6. Les activités proposées sont diversifiées.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**7. Les activités proposées dans cette SAÉ sont motivantes.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**8. Les activités proposées dans cette SAÉ sont significantes.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**9. Les activités suggérées permettent aux élèves de s'organiser de façon autonome.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**10. Les activités proposées amènent les élèves à réaliser un produit authentique leur permettant d'améliorer la perception qu'ils ont de la valeur qu'ils portent à ce qu'ils font.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**11. Les activités proposées constituent un défi réaliste pour les élèves dans la mesure où elles ne sont ni trop faciles ni trop difficiles.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**12. Les activités proposées soutiennent l'engagement cognitif des élèves dans leur accomplissement.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**13. Les activités proposées encouragent la persévérance des élèves dans leur accomplissement.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**14. Les activités proposées permettent aux élèves de faire des choix qui les responsabilisent.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord



*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**15. Les activités proposées permettent aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**16. Les activités proposées se déroulent sur une période de temps suffisante pour qu'elles soient accomplies.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**17. Le matériel produit respecte les caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**18. En ce qui concerne la motivation:**

a) quelles sont les forces de la SAÉ? (Expliquez)

---



---



---



---

b) quelles sont les faiblesses de la SAÉ ? (Expliquez)

---



---



---



---

**19. Les outils technologiques sélectionnés sont pertinents.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**20. Les outils technologiques choisis permettent aux élèves de profiter de tout leur potentiel.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**21. La façon dont les outils technologiques sélectionnés sont exploités dans cette SAÉ influent positivement sur la motivation des élèves.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**22. La façon dont les outils technologiques proposés sont utilisés dans la SAÉ amène les élèves à interagir régulièrement.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**23. La façon dont les outils technologiques sont utilisés dans la SAÉ permet aux élèves de travailler en collaboration.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**24. Les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives orales en anglais langue seconde.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**25. Les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives écrites en anglais langue seconde.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

*Commentaires/Suggestions*


---



---



---



---

**26. Les outils technologiques utilisés dans le cadre de cette SAÉ contribuent au développement de la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord

- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**27. L'utilisation des TIC dans la démarche par projet amène l'élève à faire des apprentissages significatifs.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**28. Les ressources électroniques et les supports visuels auxquels les élèves auront accès permettent l'accomplissement des activités proposées.**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

***Commentaires/Suggestions***

---



---



---



---

**29. À votre avis, au regard de la SAÉ et de l'utilisation des TIC**

a) Quelles sont les forces?

---



---

---

---

b) Quelles sont les faiblesses?

---

---

---

**30. Quelle est votre appréciation globale de cette SAÉ?**

---

---

---

**31. Quels seraient les changements que vous apporteriez à cette SAÉ?**

---

---

---

**32. Commentaires**

---

---

---

**Pour des besoins de classification, veuillez répondre aux questions suivantes:**

1. Êtes-vous... ? (*cochez toutes les réponses qui s'appliquent*)

- ☐ Enseignant(e) au primaire  
☐ Enseignant(e) au secondaire  
☐ Professeur(e) à l'université

2. Quelle formation avez-vous? (baccalauréat, maîtrise, doctorat...)

3. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement?

## **ANNEXE D**

### **EXEMPLE DE LETTRE AUX EXPERTS**

Bonjour chers experts,

Vous trouverez en pièce jointe du présent message le matériel didactique (SAÉ) conçu dans le cadre de mon projet de recherche ainsi que le questionnaire pour les experts. Vous êtes invités à parcourir et à analyser la SAÉ, qui en raison de sa complexité, pourra s'étendre sur plusieurs heures. Suite à l'analyse de la SAÉ, veuillez répondre au questionnaire pour les experts. Le questionnaire comporte des questions auxquelles vous devez répondre au meilleur de vos connaissances. Pour chaque question, il faut faire un choix de réponse, et ensuite écrire vos commentaires ou suggestions. Votre honnêteté dans les réponses fournies importe afin que je puisse bonifier le matériel didactique produit.

J'ai prévu vous laisser un délai d'une semaine pour analyser la SAÉ et remplir le questionnaire. Si certaines choses concernant le matériel didactique produit ou le questionnaire pour les experts vous apparaissent peu claires, vous pourrez me rejoindre en tout temps. Vous trouverez mes coordonnées au bas de ce message. Une fois tout terminé, il suffit de me faire parvenir par courriel le questionnaire complété.

J'espère que vous aurez du plaisir à parcourir la SAÉ!

Merci beaucoup d'avoir accepté de prendre part à cette recherche.

Anamaria Cureliuc

## ANNEXE E

## TABLEAU DE COMPILATION

| QUESTIONS   | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| 1. Les activités proposées dans cette SAÉ conviennent à l'âge des élèves.   | 4                    | 1        | 0            | 0                    |
| 2. Les activités proposées dans cette SAÉ conviennent au niveau de développement langagier des élèves.  | 1                    | 4        | 0            | 0                    |
| 3. Les activités proposées aux élèves sont structurées de façon cohérente.  | 3                    | 1        | 1            | 0                    |
| 4. Les activités proposées comportent des consignes claires.  | 2                    | 3        | 0            | 0                    |
| 5. Les activités proposées comportent des buts clairs.  | 5                    | 0        | 0            | 0                    |
| 6. Les activités proposées sont diversifiées.   | 3                    | 2        | 0            | 0                    |
| 7. Les activités proposées dans cette SAÉ sont motivantes.  | 4                    | 1        | 0            | 0                    |
| 8. Les activités proposées dans cette SAÉ sont significatives.  | 3                    | 2        | 0            | 0                    |
| 9. Les activités suggérées permettent aux élèves de s'organiser de façon autonome.  | 2                    | 3        | 0            | 0                    |
| 10. Les activités proposées amènent les élèves à réaliser un produit authentique leur permettant d'améliorer la perception qu'ils ont de la valeur qu'ils portent à ce qu'ils font. | 4                    | 1        | 0            | 0                    |
| 11. Les activités proposées constituent un défi réaliste pour les élèves dans la mesure où elles ne sont ni trop faciles ni trop difficiles.  | 2                    | 2        | 0            | 0                    |
| 12. Les activités proposées soutiennent l'engagement cognitif des élèves dans leur accomplissement.   | 4                    | 1        | 0            | 0                    |
| 13. Les activités proposées encouragent la persévérance des élèves dans leur accomplissement.   | 3                    | 2        | 0            | 0                    |



|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| 14. Les activités proposées permettent aux élèves de faire des choix qui les responsabilisent.   | 4  | 1 | 0 | 0 |
| 15. Les activités proposées permettent aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration.  | 4  | 1 | 0 | 0 |
| 16. Les activités proposées se déroulent sur une période de temps suffisante pour qu'elles soient accomplies.  | 0  | 0 | 3 | 1 |
| 17. Le matériel produit respecte les caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.  | 3  | 2 | 0 | 0 |
| 18. En ce qui concerne la motivation:<br><br>Quelles sont les forces de la SAÉ? (Expliquez)  | « les activités sont amusantes et pratiques » (Expert 1);<br>« le sujet est le noyau qui attire les jeunes et donc, les motive à fond » (Expert 1);<br>« l'incorporation de l'informatique » (Expert 2);<br>« Situation d'apprentissage authentique qui cible les intérêts des élèves » (Expert 3);<br>« travailler sur les sections selon les goûts » (Expert 4);<br>« la création d'un matériel produit directement par les élèves » (Expert 5). |   |   |   |
| Quelles sont les faiblesses de la SAÉ ? (Expliquez)  | « l'ampleur de la SAÉ » (Expert 1);<br>« les élèves pourraient avoir le choix de programme à utiliser » (Expert 2).  |   |   |   |
| 19. Les outils technologiques sélectionnés sont pertinents.  | 3  | 2 | 0 | 0 |
| 20. Les outils technologiques choisis permettent aux élèves de profiter de tout leur potentiel.  | 0  | 5 | 0 | 0 |
| 21. La façon dont les outils technologiques sélectionnés sont exploités dans cette SAÉ influent positivement sur la motivation des élèves.                                     | 3  | 2 | 0 | 0 |
| 22. La façon dont les outils technologiques proposés sont utilisés dans la SAÉ amène les élèves à interagir régulièrement.   | 3  | 2 | 0 | 0 |
| 23. La façon dont les outils technologiques sont utilisés dans la SAÉ permet aux élèves de travailler en collaboration.  | 3  | 2 | 0 | 0 |
| 24. Les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives orales en anglais langue seconde.  | 4  | 0 | 1 | 0 |
| 25. Les outils technologiques intégrés dans les activités pédagogiques proposées favorisent le développement des compétences communicatives écrites en anglais langue seconde. | 4  | 1 | 0 | 0 |

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| 26. Les outils technologiques utilisés dans le cadre de cette SAÉ contribuent au développement de la compétence transversale <i>Exploiter les technologies de l'information et de la communication</i> . | 4  | 1 | 0 | 0 |
| 27. L'utilisation des TIC dans la démarche par projet amène les élèves à faire des apprentissages significatifs.   | 2  | 3 | 0 | 0 |
| 28. Les ressources électroniques et les supports visuels auxquels les élèves auront accès permettent l'accomplissement des activités proposées.  | 3  | 0 | 2 | 0 |
| 29. À votre avis, au regard de la SAÉ et de l'utilisation des TIC :  | « l'originalité de la SAÉ, la clarté des consignes et le choix des différents outils » (Expert 1);<br>« les méthodes de technologies qui sont utilisés » (Expert 2);<br>« l'interaction constante entre la classe et la maison, entre les élèves » (Expert 3);<br>« la création d'un produit final tangible et le projet SAÉ intégrateur des TIC » (Expert 4);<br>« la qualité des sites utilisés » (Expert 5).  |   |   |   |
| a) Quelles sont les forces?  |  |   |   |   |
| b) Quelles sont les faiblesses?  | « l'ampleur des consignes » (Expert 1);<br>« la longue durée de cette SAÉ » (Expert 5);<br>« la disponibilité et l'accessibilité au laboratoire d'informatique » (Expert 4).   |   |   |   |
| 30. Quelle est votre appréciation globale de cette SAÉ?  | « J'ai adoré cette SAÉ » (Expert 1);<br>« la SAÉ est bien intéressante » (Expert 2);<br>« J'ai l'impression que la création d'un magazine est loin d'être une nouvelle idée, mais la façon de l'exploiter ici, en exploitant les TIC à chaque étape avec un guide détaillé, la rend plus intéressante et motivante » (Expert 3);<br>« impressionné par la qualité de la SAÉ » (Expert 4);<br>« le matériel produit est très bien développé » (Expert 5)  |   |   |   |
| 31. Quels seraient les changements que vous apporteriez à cette SAÉ?   | « minimiser l'ampleur de la SAÉ » et « offrir plus de support pour le vocabulaire » (Expert 1);<br>« le remplacement de Wikispaces par un autre outil », « la réalisation d'un horaire à titre de suggestion », « le changement de la police de caractère dans le cahier de l'élève » et « une révision, avec les élèves, des codes de conduite sur Internet » (Expert 3);<br>« le support technique informatique additionnel serait bénéfique » (Expert 4);<br>« les stratégies d'apprentissage mentionnées dans la SAÉ devraient être enseignées de façon systématique et concrète » (Expert 5). |   |   |   |

ANNEXE F  
GUIDE DE L'ENSEIGNANT

TEACHER'S GUIDE

LEARNING AND EVALUATION SITUATION

SECONDARY, CYCLE 2



## INTRODUCTION

This learning and evaluation situation (LES) will engage students in the creation of a class project with the help of technologies. Carrying out a project is an excellent way of getting students to work together to achieve a common goal and to put into practice previous learning. Furthermore, by integrating technologies in the classroom, much more learning can be created and facilitated. Let's not forget that students spend hours using technologies when they get home from school, so they will love to use new technologies at school as well. Doing something different will certainly bring dynamism to the class and will engage students actively by demonstrating creativity, enthusiasm, and willingness to take risks in producing this amazing class project.

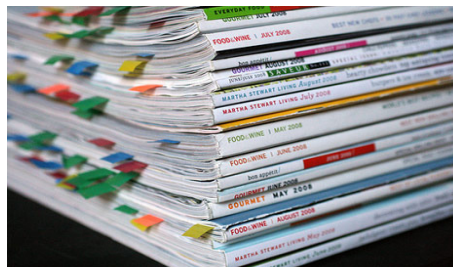


## CREATING A CLASS MAGAZINE

**THEME:** Personal interests/hobbies

**LEVEL/CYCLE:** Secondary, cycle 2

**TIME:** approximately 11 lessons of 75 minutes



### PURPOSE

This whole class project will provide learners with many opportunities to foster the development of certain qualities they need to achieve their full potential as English learners, such as self-confidence, autonomy, initiative or satisfaction. Furthermore, working together to achieve a common goal will certainly allow each member to play an active role in a supportive and interactive learning environment, and at the same time, to learn from peers by providing, requesting and accepting constructive feedback. The technological resources that will be used during the accomplishment of tasks will help students develop the three ESL competencies targeted in this learning and evaluation situation (LES), and motivate them to learn by bringing authentic examples of the English language in the classroom, processing information and language, interacting with peers or carrying out the production process.

**TASK:** Students will create a class magazine.

## DESCRIPTION

| ESL Competencies Targeted  | Cross-Curricular Competencies   |
|--|---|
| <b>C1</b> Interacts orally in English<br><b>C2</b> Reinvests understanding of texts<br><b>C3</b> Writes and produces texts   | <b>CCC6</b> Uses information and communication technologies   |
| Broad Areas of Learning  | Materials   |
| <p><b>Media Literacy</b></p> <p><b>Educational Aim</b></p> <p>To enable students to exercise critical, ethical and aesthetic judgement with respect to the media and produce media documents that respect individual and collective rights.</p> <p><b>Focuses of development</b></p> <p>Understanding of media representations of reality<br/>         Becoming familiar with methods for producing media documents<br/>         Knowledge of and respect for individual and collective rights</p>                                       | <p>Dictionaries<br/>         Computers<br/>         Web camera<br/>         Microphones<br/>         Speakers<br/>         Peer and self-evaluation sheets<br/>         Teacher's evaluation sheets<br/>         Teacher's observation sheets<br/>         Student Booklet<br/>         Grammar books<br/>         Magazines<br/>         Board<br/>         Pens and paper</p> |
| Evaluation Criteria  | Evaluation Tools  |
| <p><b>C1</b><br/>         Participation in oral interaction<br/>         Content of the message<br/>         Articulation of the message<br/>         Management of strategies and resources</p> <p><b>C2</b><br/>         Participation in the response process<br/>         Evidence of understanding of texts</p> <p><b>C3</b><br/>         Participation in the writing and production processes<br/>         Content of the message<br/>         Formulation of the message<br/>         Management of strategies and resources</p> | <p>Self-evaluation (individual reflection)<br/>         Peer-evaluation<br/>         Oral questioning (whole-class reflection)<br/>         Observation (teacher's observation sheets)<br/>         Evaluation grids</p>  |

| Language Repertoire   | Culture   |
|---|---|
| <p><b>Functional Language</b></p> <p>Students will use the functional language they have acquired and frequently practiced over the course of the past year.</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <p>Vocabulary related to students' interests and hobbies</p> <p><b>Language conventions</b></p> <p>Focus on form (Grammar)</p>  | <p><b>Aesthetic Aspect of Culture</b></p> <p>Media</p> <p><b>Sociological Aspect of Culture</b></p> <p>Interpersonal relations<br/>Sports and pastimes<br/>Customs<br/>Heroes and idols<br/>Material conditions</p> <p><b>Sociolinguistic Aspect of Culture</b></p> <p>Social conventions<br/>Linguistic code</p>   |
| Processes   | Strategies  |
| <p><b>The Response Process</b></p> <p>The students will<br/>create meaning of texts individually and with others;<br/>investigate information in text to come to a more meaningful understanding.</p> <p><b>The Writing Process</b></p> <p>The students will<br/>prepare to write;<br/>write the draft;<br/>revise;<br/>edit;<br/>publish (optional).</p> <p>They will regulate their development as writers; use strategies over the process; cooperate and discuss with peers to improve work.</p> <p><b>The Production Process</b></p> <p>The students will develop a more comprehensive understanding of the media (create a media text using strategies and resources; use media conventions and techniques; use ICT; validate preliminary versions, edit and add last minute changes; take feedback; present it to an intended audience and reflect on the production process and final version of the production).</p> | <p><b>Learning Strategies</b></p> <p><b>Metacognitive</b></p> <p>Direct attention<br/>Plan<br/>Self-evaluate<br/>Self-monitor<br/>Set goals and objectives</p> <p><b>Cognitive</b></p> <p>Use of prior knowledge<br/>Compare<br/>Delay speaking<br/>Infer<br/>Predict<br/>Practise<br/>Transfer<br/>Skim</p> <p><b>Social/Affective</b></p> <p>Cooperate<br/>Ask for help/clarification<br/>Take risks<br/>Encourage yourself and others<br/>Lower anxiety<br/>Control stress</p> |

## SUGGESTED SCHEDULE

| TASKS   | TIME        | LOCATION      |
|---|-------------|---------------|
| TASK 1 (Prepare and organize the project)     | 75 minutes  | classroom     |
| TASK 2 (Wikiplan the project)                 | 75 minutes  | computer room |
| TASK 3 (Google research)                      | 75 minutes  | classroom     |
|   | 75 minutes  | computer room |
| TASK 4 (Writing time)                         | 75 minutes  | classroom     |
|   | 75 minutes  | computer room |
| TASK 5 (Be creative, be original)             | 75 minutes  | computer room |
| TASK 6 (One step away)                        | 150 minutes | classroom     |
| TASK 7 (Videoconferencing about the magazine) | 75 minutes  | classroom     |



## STEP 1: PREPARE TO LEARN

### Opening Pages: Introduce the project (Create a class magazine)

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Purpose</b>                       | To become familiar with the topic and tasks that will be described in this learning and evaluation situation (LES). |
| <b>Time needed</b>                   | 20 minutes  |
| <b>Broad Areas of Learning (BAL)</b> | Media Literacy  |
| <b>Focus of development</b>          | Becoming familiar with methods for producing media documents  |
| <b>Targeted ESL competency</b>       | Interacts orally in English   |
| <b>Participation</b>                 | Whole class   |

### PROCEDURE

◆ Engage the students in a conversation about magazines that they have read or looked through at home, at school or elsewhere (use of prior knowledge – students will use this strategy as they discuss the opening pages and share what they know). As the students provide information, inquire about the following (*Handout 1*):

- a) *Do they like reading magazines? Why?*
- b) *How much time do they spend reading magazines?*
- c) *What are their favourite types of magazines?*
- d) *Who are they intended for?*
- e) *What are the characteristics of a good magazine?*

◆ Tell the students that, throughout this LES, they will learn how to produce media documents, how to use media messages to achieve various purposes and how to use a variety of technological resources.

◆ Explain to the students that with the help of several technologies (wiki, videoconference, Mag Cover Creator/Adobe Photoshop, Microsoft Word, etc.) they will create a class magazine. Point out the steps involved, the time required to do the project, the availability of resources they can use, the means and criteria of evaluation.

◆ Tell the students that you will need their email addresses so that they could use some of the technologies chosen to accomplish the tasks. Therefore, ask them to show to their parents the authorization letter included at the end of their Student Booklet and have it signed.

*Note: It is important to have the students' emails as they will have to access their class wiki site, and do some writing activities in order to plan the project for the third task.*

♦ Inform the students who their intended audience (*e.g.*, another class, parents, other teachers, an English magazine writer, etc.) will be for the presentation of their class magazine.

## STEP 2: CARRY OUT THE TASK

### TASK 1 – ORGANIZE THE PROJECT

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Purpose</b>                   | To create interest on the topic and discuss the organization of the project.  |
| <b>Time needed</b>               | 50 minutes  |
| <b>Participation</b>             | Individual, pairs, groups, whole class  |
| <b>Targeted ESL Competencies</b> | <p><b><i>Interacts orally in English</i></b></p> <p>The students will use English as they discuss the different sections that magazines have and choose the sections they want to produce.</p> <p><b><i>Reinvests understanding of texts</i></b></p> <p>As the students explore various authentic magazines intended for all types of audiences, they will reinvest the information in the text as they discuss the questions 1 to 5 (<i>Handout 3</i>)</p> |
| <b>Strategies</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Direct attention</li> <li>➤ Compare</li> </ul>   |
| <b>Materials and sources</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Magazines</li> <li>➤ Brainstorming Sheet (<i>Handout 3</i>) in Student Booklet</li> <li>➤ Dictionaries</li> <li>➤ Board</li> <li>➤ Pens and paper</li> </ul>   |

### PROCEDURE

♦ Bring in some magazines and distribute them to the students.

♦ **Individual work:** Ask the students to look through the magazines, list the different sections that magazines have (*Handout 2*). Point out that this activity will help them choose the sections that they will want to produce for their own class magazine.

♦ **Pair/Small group work:** Tell the students that in pairs or small groups, they will have to compare their lists and add any other new sections to their original lists (for example, sports, fashion, comics, jokes, interviews with famous people, advice, music, horoscopes, cinema news, health and fitness, teen consumerism, etc.).

♦ **Whole class discussion:** Conduct a whole class discussion and check what sections the students listed on their sheets of paper (*Handout 2* in Student Booklet). As you elicit answers from them, write the sections on the board. Then, determine what sections the students would like to produce. At this point, each student can make his choice(s), and his name will be written on a list. According to the choice(s) made by the students, the teams (small groups of 4) responsible for each section of the magazine will be formed and the roles of editors-in-chief will be assigned. In each team, a member will be assigned the role of editor-in-chief.

♦ The members who are assigned the roles of editor-in-chief will have to prove good leadership skills. Besides, they will be the ones to make the final decisions about the content and the layout of each section, write the introduction to the magazine, compile articles as well as write the table of contents and put together the bibliography. Within each group, the editors-in-chief will assign roles to their team members.

*Note: Before having the LES put into practice, the teacher can preview a period to verify students' proficiency in the use of technologies. Thus, each team can have at least an "expert in technologies" to offer support to those who are less proficient.*

♦ Tell the students to have a look at their *Question Sheet* handout (Student Booklet) and answer the reflection question 1 (*Do you find the realization of this project motivating? Why?* ).

## TASK 2 – “WIKIPLAN” THE PROJECT

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Purpose</b>     | To encourage collaborative work among the students;<br>To involve learners in their own construction of knowledge;<br>To articulate the students' learning goals and monitor their progress in achieving them. |
| <b>Time needed</b> | 75 minutes   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Participation</b>             | Individual, small groups, whole class  |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <p><b><i>Interacts orally in English</i></b><br/>         ♦ The students will discuss in English as they will decide on the magazine's theme, title and the individual articles to write for each section.</p> <p><b><i>Writes and produces texts</i></b><br/>         ♦ The students will be given opportunities to interact with each other to clarify, comment and share ideas on their class wiki site.</p>  |
| <b>Evaluation criteria</b>       | <p><b><i>C1: Participation in oral interaction (Evaluation Sheet 1)</i></b><br/>         The students should interact and maintain interaction spontaneously to share opinions and ideas. The students should participate actively and keep asking questions to continue the conversation.</p> <p><b><i>C3: Participation in the writing and production processes (Evaluation Sheet 3)</i></b><br/>         The students should adapt a personalized writing plan, show initiative and integrate feedback from peers to plan the magazine.</p> <p><b><i>C3: Content of the message (Evaluation Sheet 3)</i></b><br/>         The students should elaborate pertinent and coherent comments that meet the requirement of the task).</p> |
| <b>Strategies</b>                | Set goals and objectives<br>Plan<br>Compare<br>Cooperate<br>Take risks   |
| <b>Materials and sources</b>     | Computers with Internet connection<br>Paper and pens<br>Board  |

### Brief description of lesson

The students will plan the sections of their magazine. They will need to use computers with Internet connection to do a Google research and access their class wiki site. As wikis are an effective communication and collaborative tool, the teacher will provide students with opportunities to interact with each other in order to clarify and share ideas.

## PROCEDURE

♦ Explain to the students that the next step of their project is to plan each section of the magazine and choose a theme and a title for it. Tell the students that the magazine should address to *teenagers with ages between 12 and 18*.

♦ Invite the students to join their small group members and inform them that they will have to decide on the individual articles that each group member will write and choose a title and a theme for their class magazine.

♦ Tell the students that each individual article should have at least 250 words.

♦ Inform the students that they will access their class wiki site and go to the “*Plan the project*” wiki (created in advance by the teacher).

*Note: As a teacher, you can invite the students to the wiki by email OR give them the address of your class wiki site, ask them to go there, and then, click on “Join” to get started.*

♦ Inform the students to have a look at *Handout 3* (Wikitime) in their Student Booklet. Tell them that the guidelines they have in there will help them create their own accounts on Wikispaces, and at the same time, become participants to their class wiki site (*Make sure to send the email invitations before the class*).

♦ Read the instructions with the students and make sure they understand the task (The wiki is available at the following URL address <http://planthemagazine.wikispaces.com/>.)

♦ The writing process is mainly exploited in this task. Ask the students to look at the *Learning Strategies Sheet* in their Student Booklet and explain to them the strategies they should use to accomplish the task. Also, remind the students to use the available resources (handouts, dictionary, Internet, classmates, teacher) throughout the process.

♦ Explain that you will evaluate their participation in the writing process to plan the magazine as well as the content and the pertinence of their comments (***C3 – TEACHER’S EVALUATION*** handout for TASK 2). Give the students sufficient time to plan the magazine (choice of theme, topic, articles to write, role assignment, etc.).

♦ Tell the students to have a look at the *Question Sheet* handout (Student Booklet) and then, answer the reflection question 2 (*Did you enjoy using wikis to plan the class magazine? Why?*).

### TASK 3 – GOOGLE RESEARCH

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Purpose</b>                   | To help the students develop higher order thinking skills;<br>To allow the students to acquire pertinent information in an interactive structured format;<br>To give the learners the opportunity to develop their reading skills.  |
| <b>Time needed</b>               | 150 minutes   |
| <b>Participation</b>             | Individual, small groups  |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <p><b><i>Interacts orally in English</i></b><br/>The students will interact with their peers in their original small groups in order to provide information about what they learnt on the topic/articles to write.</p> <p><b><i>Reinvests understanding of texts</i></b><br/>The students will read and view texts from magazines.</p>  |
| <b>Evaluation criteria</b>       | <p><b><i>C2: Use of knowledge from texts in a reinvestment task</i></b><br/>The students should use information from text effectively to answer a set of questions.</p> <p><b><i>C2: Participation in the response process</i></b><br/>The students should participate actively by sharing responses and opinions.</p>  |
| <b>Differentiation Options</b>   | <p><b><i>Extra-Support</i></b><br/>Provide the students in need with key words that will help them find the information needed for their articles;<br/>Guide them to certain websites where they should find the information they need.</p> <p><b><i>Extension</i></b><br/>Ask the students to form small discussion groups and ask them to express personal opinions on the online magazines they visited.</p> |
| <b>Strategies</b>                | Look for specific information<br>Take notes<br>Compare<br>Use of prior knowledge<br>Skim  |
| <b>Materials and sources</b>     | Computers<br>Student Booklet<br>Dictionaries  |

#### Brief description of the lesson

The teacher will take the students to the computer lab. They will do a Google research and they will explore authentic, English Web pages and navigate within sites to find out

pertinent information on the topic they want to write about. The students will need to take notes (sites they visited, names, places, quotes, sources, etc) while doing their research, and make sure they spell everything correctly. Then, discussions in small groups will allow students to reinforce what they have learnt on the topic.

## PROCEDURE

- ◆ Warm up.
- ◆ Tell the students that they will read an article taken from a teen magazine “*My Cyber Nightmare*” (Student Booklet). Before reading it, encourage the students to express themselves on the subject (*e.g.*, what the article might be about, how they feel about cyber bullying, etc.)
- ◆ Then, ask the students to read the article and answer some questions (*Handout 6*). Explain to the students that they do not have to understand every word, but get the general picture of the article as the purpose of the activity is to become familiar with the style used for writing magazine articles.
- ◆ Tell the students that you will evaluate how they use information from text to answer questions about the article writing style (**C2**: Use of knowledge from text in a reinvestment task) as well as their participation when sharing responses and opinions (**C2**: Participation in the response process).
- ◆ Conduct a whole class discussion and discuss the students’ answers to the questions.
- ◆ Ask the students to have a look at the “*Article Writing Tips*” handout in their Student Booklet and read these tips together with them.
- ◆ Answer any questions that the students might have and make sure that they understand what it takes to write a good article.
- ◆ Inform the students that the next step of the project consists in doing a Google research to find out information that will help them write their articles.

**Note:** *This task can also be accomplished in the classroom if the computer room is not available. However, in that case, the students will need to be provided with lots of magazines for their research.*

- ◆ Tell the students to have a look at *Handout 7 (How to Do a Proper Online Research)* in their Student Booklet and read together with them the rules to be respected while doing an online research.
- ◆ Take the students to the computer lab to do their Google research for the articles they will write.
- ◆ Tell them to use *My Article Research* handout to write down any pertinent information they can find (sources, answers to the five questions, ideas they have, etc.). Inform them that a list of useful links to be explored is also available on their class wiki page (<http://mygooglesearch.wikispaces.com/>). However, as the students will write their articles on various topics, they might not find all the information they need on these sites, so they will certainly visit other sites, too. Thus, in *My Article Research* handout, the students will need to write the keywords used for their research and bookmark/save the websites they visited.
- ◆ Remind the students to write/save/bookmark all their sources as they will all be included in a bibliography at the end of the magazine.
- ◆ When the Google research is done, the students get together with their team members. They will share their *Article Research* handouts with the others and express personal opinions on them.
- ◆ Tell the students to answer the reflection questions (3) on their *Question Sheet* handout (Student Booklet): ***Did you enjoy doing your article research online? Why? What are its main advantages and disadvantages?***

#### **TASK 4 – WRITING TIME**

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Purpose</b>     | To develop a personal writing style;<br>To become self-motivated and self-aware as a writer;<br>To explore different strategies and make decisions about the writing process;<br>To allow the students to reflect on their development as writers/producers;<br>To encourage learners to integrate constructive feedback from peers and teacher;<br>To improve and organize text through the stages of the writing/production process. |
| <b>Time needed</b> | 150 minutes  |



|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Participation</b>             | Individual, small group  |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <p><b><i>Interacts orally in English</i></b><br/>The students will interact with their peers to discuss their first drafts. Discussions in small group will certainly give learners conversational confidence.</p> <p><b><i>Writes and produces texts</i></b><br/>The students will focus on the writing/production process to create the first drafts of their magazine articles.</p>   |
| <b>Evaluation criteria</b>       | <p>C3: Participation in the writing and production processes</p> <p>C3: Content of the message</p> <p>C3: Formulation of the message</p> <p>C3: Management of strategies and resources</p>   |
| <b>Differentiation Options</b>   | <p><b><i>Extra Support</i></b><br/>Help the students organize their work and suggest which resources might be useful during the writing/production process;<br/>Provide the students with a list of adequate vocabulary related to the topic and give further explanations about targeted grammar;<br/>Remind the students how to use certain strategies;<br/>Give examples of prompts and guiding questions for the response process;<br/>Encourage the students to use the teacher and their peers as resource persons.</p> <p><b><i>Extension</i></b><br/>Encourage the students to provide additional support to their team members;<br/>Form small discussion groups and let them express freely on various topics.</p> |
| <b>Strategies</b>                | <p>Ask for help or clarification</p> <p>Use of prior knowledge</p> <p>Look for specific information</p> <p>Take risks</p> <p>Self-evaluate</p> <p>Self-monitor</p>   |
| <b>Materials and sources</b>     | <p>Computers</p> <p>Dictionaries</p> <p>Grammar books</p> <p>Magazines</p> <p>Handouts in Student Booklet</p> <p>Evaluation sheets</p>   |

### Brief description of the lesson

The students will start writing the first drafts for the magazine articles and then, create the final versions. During the writing process, the students are expected to write coherent and pertinent articles and include information that is linked to the topics chosen. Students should use various resources and strategies and adapt their methods to carry out the task.

The students will work individually while writing their drafts, and then, in small groups, they will discuss and validate their articles.

## PROCEDURE

- ◆ Explain the development of the lesson and point out what is expected of the students.
- ◆ Inform the students that they will start writing their own articles.
- ◆ Tell them that they are expected to write a first draft, and then, after discussions with their team members, they will write the final copies in the computer room (Word document).
- ◆ Remind the students that they can use any materials they want to.
- ◆ Encourage the students to explore a variety of strategies and resources that will help them make decisions about the writing process.
- ◆ If the students need support in organizing the task, tell them to look again at the guidelines on the *Article Writing Tips* handout (Student Booklet).
- ◆ Distribute the evaluation grids for **C3: *Writes and produces texts*** so that the students could know what is expected of them.
- ◆ Explain that you will evaluate how they adapt the production process, the content and the formulation of the message as well as the way they manage strategies and resources (**C3: *Evaluation Sheet***).
- ◆ Make sure to give students sufficient time to write and complete the first draft of the article.
- ◆ Have the students discuss the articles they wrote in their original small groups. Encourage them to revise and improve the articles by considering feedback from peers and teacher. Editors-in-chief will make the final decisions about the content of the articles.
- ◆ Have the students bring corrections to their drafts and take them to the computer lab to write the final copies. Make sure that the students save their work in a folder on the computer or on a USB key. If they do not finish, tell them to complete the writing process at home as an assignment.
- ◆ Tell the students to complete the self-evaluation sheet (*Writing/Revising the Draft Phase*) in their Student Booklet.

## TASK 5 – BE CREATIVE, BE ORIGINAL

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Purpose</b>                   | To demonstrate originality and creativity;<br>To use media conventions and techniques;<br>To determine what type of media conventions and techniques would best reach their audience.  |
| <b>Time needed</b>               | 75 minutes   |
| <b>Participation</b>             | Small group, whole class   |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <i><b>Interacts orally in English</b></i><br>Within each group, the students will interact in English to make choices about the cover of the magazine.<br><br><i><b>Writes and produces texts</b></i><br>The students will write the introduction to the magazine. |
| <b>Strategies</b>                | Cooperate<br>Take risks<br>Encourage yourself and others   |
| <b>Materials and sources</b>     | Computers<br>Paper and pens<br>Dictionaries<br>Photo scanner<br>Printer<br>Magazines   |

### Brief description of the lesson

The students will have to create the front cover of the magazine and write a short introduction to it (*e.g.*, who they are, who the target audience of the magazine is, a summary of each section, etc.). They will need to be creative and original.

### PROCEDURE

- ◆ Tell the students that it is time now to create the front cover of the magazine.
- ◆ Inform the students that they can create the cover with Adobe Photoshop or Mag Cover Creator. In fact, it is up to the students to choose the technology that best suits their purpose. Tutorials on how to use these technologies will be posted on their class wiki page available at the following address: <http://magazinecover.wikispaces.com/>). Remind them that they can use their own pictures or do a Google research to find pictures available on the Internet

***Note:** Although the students will have access to various tutorials for the technology they want to choose, the support of another resource person (an expert in technologies, another teacher, etc.) could be crucial at the stage. The students will certainly try to be very original; therefore, they might have lots of questions. You might not be able to focus on all of them at the same time, so the help of another resource person could be significant.*

- ◆ Explain to the students that a vote will be organized at the end to choose the best front for the magazine.
- ◆ While team members create the front cover of the magazine, editors-in-chief will prepare the introduction for the magazine. Remind them that this introduction does not have to be long (150 words), but concise and original. The purpose of this introduction will be to reinforce who they are, who their target audience is, the magazine's theme and, of course, generate readers' interest. The final version needs to be written in a Word document.
- ◆ Remind the students that it is important to interact in English at all times. Evaluation is ongoing and informal. You can just observe the students' participation in oral interaction as well as the way they manage strategies and resources.
- ◆ Remind the students to save their work on a USB key (or on your own USB key).
- ◆ As soon as the students finish creating the covers, print them in colour and then, ask each team to present the covers they created to the whole class. Organize a vote to decide which covers, the students want to keep for the magazine.
- ◆ **Home Assignment:** Tell the students that you will post the introduction written by the editors-in-chief on the class wiki site and invite them to write a short comment about it (they will not be evaluated for their comments, but their comments will help the editors-in-chief improve the text). Ask the students to also look for and choose pictures, images or drawings that they want to include in their articles (in case they haven't done it so far). Tell them that everything needs to be finished for the next class as all the sections of the magazine will be put together and printed. Have editors-in-chief collect websites' names and other sources used by their team members to write the individual articles so that they could be included in the bibliography at the end of the magazine.

## TASK 6 – ONE STEP AWAY

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Purpose</b>                   | To make adjustments for continued language development;<br>To use an accurate language repertoire to suit the context;<br>To use strategies and resources.  |
| <b>Time needed</b>               | 150 minutes   |
| <b>Participation</b>             | Small groups, whole class   |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <i><b>Interact orally in English</b></i><br>The students will make the final decisions about the magazine, and they will prepare and practise the oral presentations for the videoconference that will take place the next class. |
| <b>Strategies</b>                | Use of prior knowledge<br>Practise<br>Lower anxiety<br>Delay speaking<br>Encourage yourself and others  |
| <b>Materials and sources</b>     | Students' magazine<br>Student booklet<br>Computer<br>Paper and pen  |

### Brief description of the lesson

The students will be invited to work as a whole class. They will have to make the final decisions about the magazine (section order, mistake corrections, spelling, etc.), write the contents page and put everything together. The teacher will print several copies of the magazine and distribute one copy to each team. Then, the students will be invited to get together with their original small group members to prepare and practise their presentations for the next class. The students will be informed that they will participate in a videoconference, and each team will have to present the section created for the magazine. Explain to them that they will be expected to speak freely. Besides, each team will have no more than 5-6 minutes for the oral presentation. Remind the students that all team members will have to participate.

## PROCEDURE

- ◆ Tell the students that they will have to put everything together, include any missing information and prepare the contents page after deciding on the sections' order. Make sure that the students will use the *Checklist* handout in the Student Booklet.
- ◆ Remind them that the editors-in-chief will make the final decisions about each section.
- ◆ Print several copies (use colour ink) and distribute a copy to each team.
- ◆ Inform the students that, the next class, they will participate in a videoconference to present their project. Point out that one of the editors-in-chief will present the magazine (title, target audience, who created it as well as what it contains). Then, each team will present the section they created. Tell the students that each team has no more than 5 minutes to do the presentation.
- ◆ Explain about the “live” presentation and the benefits of using the videoconference in the classroom. Make a demonstration in class to show the students how the videoconference works (You can organize a 10-15 minute videoconference with a teacher or a different class in your school). Encourage the students to ask or answer questions. This will certainly help lower any anxiety they might have and get ready for the “real” videoconference.
- ◆ Ask the students to get together with their original team members and decide how they will do the presentation. Remind them that they will have to speak freely during the videoconference as they will not be allowed to read their presentations. However, they will be allowed to use the magazine they created as a visual support.
- ◆ Give them enough time to practise it.
- ◆ Tell the students to answer the reflection question 5 on their *Question Sheet* handout (Student Booklet) – ***What are your thoughts about participating in a videoconference?***

## TASK 7 –VIDEOCONFERENCING ABOUT THE MAGAZINE

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Purpose</b> | To incorporate videoconferencing to enhance learners' communication skills;<br>To give learners the opportunity to practise their English in a “virtual” face-to-face meeting;<br>To allow learners to work on their pronunciation skills. |
|----------------|--|

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Time needed</b>               | 75 minutes  |
| <b>Participation</b>             | Individual, small groups, whole class   |
| <b>Targeted ESL competencies</b> | <b><i>Interacts orally in English</i></b><br>The students will interact with their peers, teacher and a native English speaker in a specific context.   |
| <b>Evaluation criteria</b>       | <p><b><i>C1: Participation in oral interaction</i></b><br/>The students should participate actively to the discussion and demonstrate willingness to speak English at all times. Interaction should be fluent and natural. The students should also ask and answer questions.</p> <p><b><i>C1: Content of the message</i></b><br/>The students' messages should be coherent and pertinent to the topic. The students consider their audience and purpose in order to interact appropriately. Their messages reflect their cognitive maturity.</p> <p><b><i>C1: Articulation of the message</i></b><br/>The students should experiment a wide range of the language repertoire to convey messages. They should speak fluently (with little hesitation) and with confidence. They should be able to use complex sentence structures and idiomatic expressions. They should have a high level of accuracy in their language repertoire so that understanding of the message is not impeded.</p> <p><b><i>C1: Management of resources and strategies</i></b><br/>The students should be capable of managing their strategies and resources to communicate appropriately and analyze their effectiveness. The students should be able to substitute words/phrases and rephrase their messages.</p> |
| <b>Strategies</b>                | Use of prior knowledge<br>Use gestures<br>Rephrase<br>Substitute<br>Practise<br>Control stress  |
| <b>Materials and sources</b>     | Computers<br>Web camera<br>Microphones<br>Speakers<br>Handouts<br>Dictionaries<br>Peer and self-evaluation sheets   |

### Brief description of lesson

The students will participate in a videoconference with an English teacher who has already conducted a similar project. After the videoconference, the teacher will encourage learners

to express their thoughts on the videoconference: aspects they liked or did not like, the effectiveness of the technology used in class and its impact on their process of learning, etc.

## PROCEDURE

- ◆ Warm up.
- ◆ Explain the development of the lesson and point out what is expected of the students.
- ◆ Tell the students that they will be engaged in a “virtual” face-to-face meeting on Skype with an English teacher who has already conducted a similar project. During the videoconference, the students will be given the opportunity to practise their language skills (speaking, listening) in a real-time with an English speaker via Internet.
- ◆ Remind the students’ that each team has only 5 minutes to do its part of the presentation, and that each team member must participate. Tell them that at the end of the conference, they might have to answer questions about the magazine.
- ◆ Remind the students that you will evaluate the ESL competency *Interact orally in English*. Therefore, distribute the evaluation grids so that the students know what is expected from them (*Evaluation Sheet, C1: Interacts orally in English*). During the videoconference, the students will be given the opportunity to practise their language skills (speaking, listening) in a real-time with an English speaker via Internet.
- ◆ Give the students 6 minutes to practise their presentations with their small group members.
- ◆ Start the “live” videoconference with the English magazine writer (**Note:** *In your role of moderator, make sure that you create a nice atmosphere so that the students wouldn’t feel shy or inhibited*).
- ◆ Before the presentations, you can ask the students to introduce and say something about themselves. Make sure to create a nice and relaxed atmosphere. It will lower anxiety, and it will help shy students gain more autonomy and confidence.
- ◆ The teams will start the presentations, and then they will have to answer questions asked by the English teacher (**Note:** *As the students will not know the questions in advance, they will have to speak freely*). One of the editors-in-chief will make a short introduction about the project, and then each team will present the sections they created.



◆ After the videoconference encourage the students to express their thoughts on the videoconference (conference proceedings, immediate reactions to the videoconference, view of the outcome of the videoconference, etc.).

◆ **Home assignment:** Ask the students to complete the *self-evaluation form* in their Student Booklet (*Participation in the videoconference*).

### STEP 3: INTEGRATE

◆ Lead the students in a brief reflection dealing with:

- their presentation;
- the creation of the class magazine;
- their strategies;
- their effort in completing the tasks;
- the impact of the technologies used on their motivation.

◆ Inform the students that the purpose of the activities they did was to make them become self-confident, assume responsibilities, and make common effort to come to a final product.

◆ Ask the students to complete the *peer-evaluation form* in their Student Booklet.

◆ Invite them to answer the following question: “*If you were to create the magazine again, what would you do differently?*”

◆ *Small group discussion*

Invite the students to discuss in small groups:

- the changes they would make to the magazine;
- how this LES influenced their choices;
- what they learned from this LES;
- their personal opinion of this LES;
- goals for future productions.

◆ Supply the students with functional language for their discussion, and encourage them to use the functional language they already know. Tell the students to refer to their Student Booklet and a copy of the magazine, if necessary.

◆ Encourage the students to express themselves freely and give their honest opinion.

*Reflect on adjustments to be made while teaching this LES to students.*

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.





### EVALUATION SHEET 3

[illegible]

## DESCRIPTIVE EVALUATION GRID

### C1: INTERACTS ORALLY IN ENGLISH

NAME \_\_\_\_\_

GROUP \_\_\_\_\_

| A                    | B                  | C                                | D                              | E                                 |
|----------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Exceeds expectations | Meets expectations | Acceptable but needs improvement | Does not meet all expectations | Does not meet expectations at all |

TASK \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

#### *Criteria: Participation in oral interaction*

|   |   |
|---|---|
| A | Student initiates and maintains interaction effectively to share answers, opinions or ideas. Student participates actively by asking questions to continue the discussion.  |
| B | Student maintains interaction throughout the discussion to share answers, opinions or ideas. Student participates in the discussion and continues to take risks even when making errors.                                |
| C | Student has some difficulty maintaining interaction during the discussion and sharing answers, opinions or ideas. Needs prompting to take risks. Makes an effort to participate in the discussion.                      |
| D | Student cannot always maintain interaction in English during the discussion. Needs prompting to share answers, opinions or ideas. Takes few risks. Limited participation in the discussion.                             |
| E | Student interacts very little in English. Students uses first language mostly or only some preselected models of functional language. Shares few answers, opinions or ideas/ or does not participate in the discussion. |

#### *Criteria: Content of the message*

|   |   |
|---|---|
| A | Student elaborates coherent and pertinent messages. Student provides additional details and adjusts language during conversation with classmates.   |
| B | Student's message is clear and generally coherent. Student makes effort to provide additional details. Student considers other speakers and gives explanations when answering their questions.                              |
| C | Student's message is pertinent, but it is not very clear and coherent. Student employs simple sentence structures. Student generally repeats information that has already been given by other students.                     |
| D | Student's message is not very coherent and pertinent, and needs clarification. Student uses broken sentence structure. Student presents no new information, and interpretation is required when student gives explanations. |

|   |  |
|---|--|
| E | Student's message is not coherent at all. Student uses fixed language patterns being however unable to provide pertinent information or explanations/Student uses first language or does not speak at all. |
|---|--|

*Criteria: Articulation of the message*

|   |  |
|---|--|
| A | Student appropriately uses a wide range of functional language to convey messages. Student speaks fluently and uses correctly the functional language employed in class. Student is easily understood.                       |
| B | Student broadens his/her repertoire of functional language. Student generally speaks fluently and makes few errors. Student is understood by others.   |
| C | Student correctly uses the functional language frequently employed in class. Student searches for vocabulary and makes some errors, but is understood. Student attempts to correct some errors when prompted by the teacher. |
| D | Student uses limited functional language to convey short messages. Student makes a lot of errors and is not easily understood.   |
| E | Student uses only preselected models of functional language and words from first language. Student's message is incoherent, and thus, he/she cannot be understood.   |

*Criteria: Management of strategies and resources*

|   |  |
|---|--|
| A | Student uses effectively a wide variety of resources and strategies to communicate.  |
| B | Student makes an effort to use resources and strategies when trying to communicate.  |
| C | Student makes appropriate use of resources and strategies with the teacher assistance when communicating with others.  |
| D | Student uses compensatory strategies such as gesturing or stalling for time. He asks for help or clarification. He needs to be told which resources to use to formulate message. |
| E | Student relies on resources and peers to convey limited messages. Student's lack of vocabulary makes him/her use first language and gestures.                                    |

(Source: [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5-pfeq\\_engseclangmerged.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5-pfeq_engseclangmerged.pdf))

## DESCRIPTIVE EVALUATION GRID

### C2: REINVESTS UNDERSTANDING OF TEXTS

NAME \_\_\_\_\_

GROUP \_\_\_\_\_

| A                    | B                  | C                                | D                              | E                                 |
|----------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Exceeds expectations | Meets expectations | Acceptable but needs improvement | Does not meet all expectations | Does not meet expectations at all |

TASK \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

*Criteria: Use of knowledge from texts in a reinvestment task*

|   |   |
|---|---|
| A | Student easily reinvests and adapts pertinent information from text. Student appropriately uses the information to do the task. Student makes links to the text, and goes beyond the simple understanding of it |
| B | Student needs some support to reinvest pertinent information from text. Student makes good use of the information to do the task. Student makes clear links to the text.  |
| C | Student needs prompting and support to reinvest information from the text. Student uses information adequately to accomplish the task. Student does not always make clear links to the text.                    |
| D | Student cannot reinvest much pertinent information from the text to accomplish the task. Student makes links to the text if guided by teacher   |
| E | Student cannot reinvest any pertinent information from the text to accomplish the task. Student does not make any links to the text and has difficulty to accomplish the task satisfactorily.                   |

*Criteria: Participation in the response process*

|   |   |
|---|---|
| A | Student participates actively by sharing responses and opinions.  |
| B | Student takes risks and asks for clarification when sharing responses and opinions.   |
| C | Student needs prompting to take risks and to share responses and opinions.  |
| D | Student does not take risks and shares few responses and opinions.  |
| E | Student is unable to share responses and opinions even with support from the teacher OR Student does not participate in the response process. |

(Source: [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire2/medias/5-pfeq\\_engseclangmerged.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire2/medias/5-pfeq_engseclangmerged.pdf))



## DESCRIPTIVE EVALUATION GRID

### C3: WRITES AND PRODUCES TEXTS

NAME \_\_\_\_\_

GROUP \_\_\_\_\_

| A                    | B                  | C                                | D                              | E                                 |
|----------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Exceeds expectations | Meets expectations | Acceptable but needs improvement | Does not meet all expectations | Does not meet expectations at all |

TASK \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

*Criteria: Participation in the writing and production processes*

|   |   |
|---|---|
| A | Student adapts a personalized writing/production process to plan and carry out the task. Student participates both individually and collaboratively in the different phases of the writing/production process. Student shows initiative, integrates feedback from teacher and peers and reflects on his/her development as writer/producer. Student accomplishes the task easily. |
| B | Student adapts the writing/production process to plan and carry out the task. Student participates both individually and collaboratively in the different phases of the writing/production process, asks for and integrates feedback from teacher and peers. Student accomplishes the task.   |
| C | Student needs some support to adapt the writing/production process to plan and carry out the task. Student needs prompting to ask for and integrate feedback. Student continues and accomplishes the task.  |
| D | Student needs support to adapt the writing/production process to plan and carry out the task. Student does not integrate feedback, and text does not show too much improvement through the phases of the writing/production process. Student accomplishes the task only partially.  |
| E | Student is unable to adapt the writing/production process to plan and carry out the task even with help from others. Student does not accomplish the task.  |

*Criteria: Content of the message*

|   |   |
|---|---|
| A | Student's message is elaborate and pertinent. Text meets all the requirements of the task.                    |
| B | Student's message is coherent and pertinent. Text includes the required elements of the task.                 |
| C | Student's message is pertinent, and generally coherent. Text lacks some of the required elements of the task. |

|   |   |
|---|---|
| D | Some of the student message is incoherent and lacks pertinence to the text. Required elements of the text are missing.  |
| E | Student's message is incoherent and lacks pertinence to the text. Text does not have the required elements of the task. |

*Criteria: Formulation of the message*

|   |   |
|---|---|
| A | Student uses appropriate vocabulary for the context and audience. Student respects all language conventions. Text components are organized properly.  |
| B | Student uses suitable vocabulary for the context and audience. Student respects most language conventions. Text is clear, but still needs some organization.  |
| C | Student uses limited vocabulary for the context and audience. Student makes errors of formulation and uses structures from first language. Text is unclear and requires organization.                   |
| D | Student uses basic vocabulary and simple sentences. Student makes a lot of errors, but he/she corrects them with the help of others. Text is unclear and needs interpretation. Text lacks organization. |
| E | Student is unable to use appropriate vocabulary and needs support to organize the text. Text does not respect language conventions, and is incoherent.  |

*Criteria: Management of strategies and resources*

|   |   |
|---|---|
| A | Student uses a wide range of strategies and resources and analyzes their effectiveness.   |
| B | Student makes an effort to use available resources and strategies to write/produce the text. Student uses feedback from others to monitor their effectiveness.  |
| C | Student needs support to choose helpful strategies and resources to write/produce the text. Student needs prompting to analyze their effectiveness.   |
| D | Student is unfamiliar with the strategies and resources needed to write/ produce the text. Student needs guidance from teacher to identify which ones would be helpful and analyze their effectiveness. |
| E | Student is unable to use strategies and resources to write/produce the text even with help from others.   |

(Source: [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5-pfeq\\_engseclangmerged.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5-pfeq_engseclangmerged.pdf))

ANNEXE G  
CAHIER DE L'ÉLÈVE



# *STUDENT BOOKLET*

NAME: \_\_\_\_\_

GROUP: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

## PROJECT: CREATE A CLASS MAGAZINE

Dear students,

You are invited to create a **class magazine**. You will need to create its different sections and come up with a theme and a title for your magazine. The magazine will need to have at least 12 pages and include a front cover, a contents' page and a short introduction in which you describe briefly each section. Your magazine will be created using various technologies, such as **wiki, videoconference, Microsoft Word or Adobe Photoshop/Mag Cover Creator**. The **guidelines** included in your Student Booklet as well as the **tutorials** that will be posted on your class wiki page will give you plenty of information to make a good use of these technologies. You will also have to do a **Google research** and consult various links to create the different sections of the magazine as well as its front cover. Several copies of your class magazine will be printed out at school.

Creating a class magazine is a whole class project, so everyone's participation is required to achieve this final product. For the creation of each section, you will be asked to work in small **groups of 4**. However, each team member will have to write an **individual article** that will be validated afterwards in your original group. Remember that you will be assigned different roles within your groups, and those students who are assigned the roles of editor-in-chief will make the final decisions about the content and layout of each section.

As class time might not be enough to complete your project, you will also be expected to work at home. You need to make sure that you **respect the deadlines** set together with your teacher and team members. Along the way, you will be provided constructive feedback from teacher and peers to improve your work. You will need to **participate actively** to the discussions and share your ideas and opinions.

As soon as you finish your class project, you will be invited to participate in a face-to-face “virtual” meeting (**Skype videoconference**) with an English teacher. You will need to **present your magazine** and answer the questions you will be asked.

I hope you will have **fun** designing your class magazine.

Good luck!

## ***HANDOUT 1***

**Answer the following questions:**

1. Do you like reading magazines? Why?

---

---

---

---

2. What are your favourite types of magazines? Why?

---

---

---

---

3. Who are they intended for?

---

---

---

---

4. What are the characteristics of a good magazine?

---

---

---

---

5. How much time do you spend reading magazines? Why?

---

---

---

---

**HANDOUT 2**

Name: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**THINK – PAIR - SHARE**

| <b>MY SECTIONS</b>                         | <b>MY PARTNER'S/TEAM SECTIONS</b> |
|--|-----------------------------------|
|  |                                   |
| <b>SECTIONS FROM THE REST OF THE CLASS</b> |                                   |
|  |                                   |

## HANDOUT 3

### WIKITIME

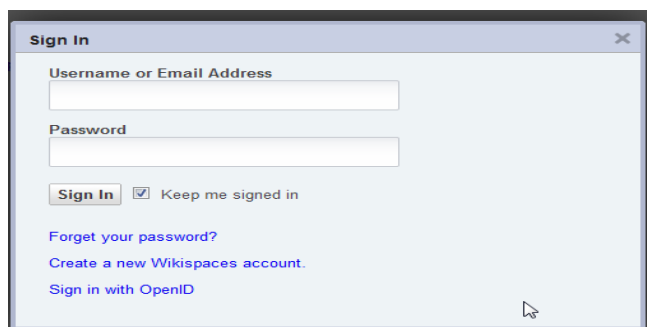
**You are invited to plan the sections of your magazine. Follow the next steps to access your class wiki site. You need to become a participant to have access to it.**

**STEP 1** – Write your email address at the bottom of this page, cut it out and give it to your teacher.

**STEP2** – Access your email address, go to your Inbox and click on the Wikispaces message. In case you do not see the Membership Invitation, check your Spam as sometimes, messages end up in there or inform your teacher so that you can get a new invitation.

**STEP 3** – To join the wiki, please click on the hyperlink you see in the message you get.

**STEP 4** – After clicking on it, you will see a new window open.



**STEP 5** – Click on Create a new Wikispaces account; choose a Username and a password; and then, click on Join.

**STEP 6** – You are now a member of your class wiki site, and you can access the “planthe magazine” Wiki.

**STEP 7** – Have a look at the Wiki page “*Planthemagazine*” and read the instructions you have to complete for each step.

**STEP 8** – Hit the Edit button...and you are READY to start.

**STEP 9** – Don't forget to click on the SAVE button every time you finish writing or commenting a post.

**Good luck...with your wikiplanning!** 👍 😊

---

(Please complete the information below, cut it out, and hand it in to your teacher)

NAME: .....

EMAIL ADDRESS: .....



## HANDOUT 4

### ARTICLE WRITING TIPS

**Read some magazine articles and get familiar with the style, the format or the themes explored by other writers.**

- Make sure to conduct a thorough research on the topic you want to write about. In fact, good magazines contain plenty of research to back up the information provided.
- Start by answering the five questions: Who? What? When? Where? Why? How?
- Make sure you have the facts right.
- Keep in mind your target audience (the story should be of interest for them).
- Use reference materials to get the facts you need, or check the facts that you collected.
- Start with a good lead to draw attention and make the reader desire to continue reading your article. You can use a variety of techniques for a “lead”, such as an anecdote or an eyewitness account.
- Make sure your lead and ending work well together.
- In case you do an interview, get the questions ready and make an appointment with the person you do the interview.
- Write an article that delivers content relevant to your topic.
- Think about the images you want to include in your article. It is not too soon!

#### Word Bank

Thorough - careful, detailed, systematic;  
Back up – support;  
Eyewitness – observer;  
Facts – details, information, evidence  
Account – explanation, description

**(Source:**

[http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson\\_images/lesson249/tips.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson249/tips.pdf)

<http://deltachord.hubpages.com/hub/How-to-Write-an-Effective-Magazine-Article>

<http://www.life123.com/career-money/freelancing/freelance-writing/how-to-write-a-magazine-article.shtml>)

## HANDOUT 5

Here's a magazine article from the **SHOUT** teen magazine in UK. Read it and then, answer the questions on Handout 6.

### "My Cyber Nightmare!"

**Bethany reveals how cyberbullying affected her life...**

**Pic posed by model and names changed.**

"Sarah has commented on your profile. I read the notification e-mail in my inbox and my heart sank - I just knew it would be another rude comment from someone who was supposed to be my friend.

"It had all started when Sarah started randomly being friendly to me at school. She was one of the popular girls, whereas I was kind of a loner, I guess...



"She came over to where I was sitting one lunchtime and just started chatting to me. I was flattered that she was paying attention to me, so when she added me on Facebook that night, I didn't think twice about accepting her request.

"She commented on a couple of photos saying stuff like **Looking gorgeous, hun!** xxx and we chatted on instant messenger when she added me on that, too. From what I could see, she seemed to want to be friends with me, but little did I know how wrong I was...

"She seemed to want to be friends with me...

"Later on that night, her boyfriend added me, but he didn't leave any comments like Sarah had. The next day, Sarah didn't come over to speak to me like she had the day before, and when I saw her in the corridor, she gave me a strange look. I shrugged it off, thinking nothing of it, but when I got home and checked my e-mails that night, I was shocked!

"There were seven different comments from Sarah - all of them saying horrible stuff about me. ***How dare you add my boyfriend***, she wrote. ***You're so stupid and ugly - why would anyone want to be friends with you?***

"I was shocked!"

"She'd also gone through all my photos and tagged the ones of me with stupid captions like ***I have no friends*** and ***I steal other people's boyfriends***. I couldn't believe it - how could she do this to me?

"I tried to retaliate, but things just got worse - she kept sending horrible comments, and her boyfriend got involved, too, saying that if I did anything to upset her again, I'd have to watch my back for the rest of my life.

"Things just got worse..."

"I was so scared, and I didn't know what to do. In the end, I deleted them both from my friend list, because I knew that was the only way I could get rid of them once and for all - they were too cowardly to attack me to my face. I'm glad it's all over now, but I won't forget the way they treated me..."

### What to do if you're being cyberbullied:

♥ Block whoever is upsetting you - if they can't post on your profile, then that's one way they won't be able to hurt you.

♥ If you're worried about your photos being made fun of, or distributed without your permission, make your photo albums available only to people you really trust.

♥ If you see a profile that's been made up by someone pretending to be you, you can report this to the social network's administrators - most websites will have a report button.

♥ Keep a record of nasty comments by taking a screenshot of them so that you can show someone what's been happening - then you can delete the comments so that you don't have to see them every time you check your page.

♥ Most importantly, tell a parent or teacher what's been happening. It may be hard to admit to being bullied online, but this way, you can address the issues and get them resolved.

The article is available at the following address <http://www.shoutmag.co.uk/real-life/my-cyber-nightmare>

## **HANDOUT 6**

**Answer the following questions:**

1. Do you think that teenagers with ages between 12 and 18 can possibly find this article interesting for them? Why?

---

---

---

---

2. Are the five questions (**Who? What? When? Where? How?**) answered?

---

---

---

---

3. What do you think of the style used in the article?

---

---

---

---

4. In which section of the magazine, do you think the article is included?

---

---

---

---

5. Does the article start with a good lead?

---

---

---

---

6. Do you personally like the article? Why?

---

---

---

---

## HANDOUT 7

### HOW TO DO A PROPER ONLINE RESEARCH

**Here is a list of rules to be respected while doing the Internet research for your articles:**

1. Keep focused on the task as you have a limited amount of time for your online research;
2. Choose suitable online authorities for your research topic;
3. Use the Google search engine;
4. Use different search keywords;
5. Carefully, consider the source/author, and the date of the publication;
6. Be suspicious of personal web pages, commercial consumer websites, and any ranting or overstating commentary;
7. Save/write down anything you consider credible;
8. Quote/cite the content and your Internet references;
9. Do not hesitate to ask for help or clarification, if needed.



#### **Word Bank**

Suitable – appropriate, fitting;  
Ranting – angry, furious, enraged;  
Overstating – exaggerating; giving too much weight to.

**Source:** Gil, P. (2012). *How Proper Online Research Works*. Retrieved October 30, 2012 from <http://netforbeginners.about.com/od/navigatingthenet/tp/How-to-Properly-Research-Online.htm>

## **HANDOUT 8**

### **MY ARTICLE RESEARCH**

**Complete the information below while you do your Google research for your individual articles.**

*IDEAS FOR MY ARTICLE*

---

---

---

*KEYWORDS THAT I USED FOR MY WEB RESEARCH*

---

---

---

*WEBSITES THAT I VISITED*

---

---

---

*USEFUL PHRASES THAT I FOUND FOR MY ARTICLE*

---

---

---

*ANSWERS TO MY FIVE QUESTIONS*

**WHO?**

---

---

**WHAT?**

---

---

**WHEN?**

---

---

---

**WHERE?**

---

---

---

**HOW?**

---

---

---

**TITLE IDEAS**

---

---

---

---

**FACTS THAT I COLLECTED**

---

---

---

---

---

---

---

---

**THINGS TO BE CLARIFIED WITH MY TEAM MEMBERS**

---

---

---

---

---

---

## HANDOUT 9

**NAME:** \_\_\_\_\_

**DRAFT**

**TITLE:**

[illegible]

**WORD COUNT:** \_\_\_\_\_



## HANDOUT 10

NAME: \_\_\_\_\_ GROUP: \_\_\_\_\_

**FINAL COPY**

**TITLE:**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**WORD COUNT:** \_\_\_\_\_

## HANDOUT 11

### HOW TO DESIGN MAGAZINE COVERS

It is time now to design your own magazine cover. Here are some helpful guidelines on how to use Mag Cover Creator. This information is also available on your class wiki page at <http://magazinecover.wikispaces.com/>.

#### USE **MAG COVER CREATOR**

- Go to [magcover.com](http://magcover.com):
- Click on Create and you will see a new page open.
- Choose a cover from the library and then start designing your own cover.
- Upload your own photo (from a file or the Internet). Please make sure that you have the right to use, distribute and modify the photos you select.
- Add new headlines.
- View your headlines.
- Edit your headlines.
- When you finish designing it, click on Save and Share this photo.
- You will be asked to create an account or continue without making an account. Click to continue without making an account.
- A new page will open. Click on Free Download to open the cover you create it.
- Print it in colour ink.

## **HANDOUT 12**

### **CHECKLIST**

*Use this checklist and make sure that you have included everything that you have been asked to create your class magazine. Tick (✓) the elements that are already included, and write an X for the missing ones.*

€ Front Cover

€ Contents Page

€ Introduction (target audience + who you are + sections' summaries)

€ Section 1

€ Section 2

€ Section 3

€ Section 4

€ Section 5

€ Section 6

€ Section 7

€ Section 8

€ Bibliography

## HANDOUT 13

### QUESTION SHEET

Please answer honestly to the following reflection questions:

1. Do you find the realization of this project motivating? Why?

---

---

---

---

---

2. Did you enjoy using wikis to plan the class magazine? Why?

---

---

---

---

---

3. Did you enjoy doing your article research online? Why? What are its main advantages and disadvantages?

| Advantages (+) | Disadvantages (-) |
|----------------|-------------------|
|                |                   |
|                |                   |
|                |                   |
|                |                   |
|                |                   |

4. What are your thoughts about participating in a videoconference?

---

---

---

---

---

---

---

## HANDOUT 14

NAME \_\_\_\_\_

DATE \_\_\_\_\_

GROUP \_\_\_\_\_

### SELF-EVALUATION FORM WRITING/REVISING THE DRAFT PHASE

Tick (✓) the right answer:

| EVALUATION CRITERIA   | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| I reflected on topic and ideas.   |   |   |   |   |
| I used a wide range of resources, such as grammar books, dictionaries, handouts, etc. |   |   |   |   |
| I used various strategies and I analyzed their effectiveness.                         |   |   |   |   |
| I set down opinions, thoughts and feelings.   |   |   |   |   |
| I focused on word choice and on how well I conveyed meaning and ideas.                |   |   |   |   |
| I shared writing with team members.   |   |   |   |   |
| I accepted and integrated feedback.   |   |   |   |   |
| I substituted and rearranged words and ideas.   |   |   |   |   |
| I used appropriate vocabulary for the context and audience.                           |   |   |   |   |
| <u>COMMENTS</u>   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |

(A=Superior; B=Average; C=Below Average; D=Weak)

## HANDOUT 15

NAME \_\_\_\_\_

DATE \_\_\_\_\_

GROUP \_\_\_\_\_

### SELF-EVALUATION FORM PARTICIPATION IN THE VIDEOCONFERENCE

Tick (✓) the right answer:

| EVALUATION CRITERIA   | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| I was an active participant in the videoconference.                         |   |   |   |   |
| I appropriately used a wide range of functional language                    |   |   |   |   |
| I made consistent use of compensatory and learning strategies.              |   |   |   |   |
| I elaborated coherent and pertinent messages.                               |   |   |   |   |
| I gave additional explanations when answering questions.                    |   |   |   |   |
| I asked questions to clarify meaning.                                       |   |   |   |   |
| I spoke fluently.   |   |   |   |   |
| I used correctly a wide range of functional language.                       |   |   |   |   |
| I used a wide range of resources and strategies to communicate effectively. |   |   |   |   |
| <u>COMMENTS</u><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>                 |   |   |   |   |

(A=Superior; B=Average; C=Below Average; D=Weak)

## HANDOUT 16

### PEER EVALUATION FORM

*Please rate your group partners on the relative contributions to group discussions and question construction.*

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <b>NAMES</b><br>(insert your team members' names in the remaining spaces) |  |  |  |  |
| Participated actively in group and whole class discussions                |  |  |  |  |
| Helped keep the group focused on the task                                 |  |  |  |  |
| Contributed useful ideas  |  |  |  |  |
| Quantity of work done   |  |  |  |  |
| Quality of work done  |  |  |  |  |
| Used English at all times   |  |  |  |  |
| Enter total score here  |  |  |  |  |

(4=Superior; 3=Average; 2=Below Average; 1=Weak)

(Source: <https://courses.worldcampus.psu.edu/public/faculty/PeerEvalForm.html>)

## **HANDOUT 17**

### **LEARNING STRATEGIES**

#### Communication strategies

Gesture – use physical actions to convey messages

Rephrase – express in a different way

Stall for time – buy time to think out a response

Substitute – use other words or expressions to replace more precise but unfamiliar ones

#### Metacognitive strategies

Direct attention – concentrate on the task and avoid irrelevant distracters

Plan – anticipate the essential elements to achieve a goal/purpose

Self-evaluate – reflect on what has been learned

Self-monitor – check and correct one's own language

Set goals and objectives – set short- and long-term goals to improve/learn English

#### Cognitive strategies

Use of prior knowledge – provide information that is already known

Compare – note important similarities and differences

Delay speaking – take time to listen and speak when comfortable

Infer – make/formulate guesses based on prior knowledge of existing cues

Predict – make hypotheses based on prior knowledge, visual clues, title, pictures, etc.)

Practise – reuse language in different contexts/situations

Transfer – use learned items in new contexts

Skim – look through a text quickly to get a general overview

#### Social/affective strategies

Ask for help or clarification – request assistance or precision

Cooperate – work with others to accomplish a goal while giving and receiving feedback

Take risks – use language and provide ideas without fear of making errors



Encourage yourself and others – talk to others in a positive way; tell yourself that you are prepared and know how to do to achieve a task)

Lower anxiety – reduce stress through relaxation techniques

Control stress – remind yourself of goals, resources available and progress made

(**Source:** Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.)

## TEACHER'S EVALUATION

### ➤ TASK 2

You are invited to plan the sections of your class magazine by following five easy steps. To do that, you will have to access your class wiki site and then, go to the “Planthemagazine” wiki available at <http://planthemagazine.wikispaces.com/>. Please read all the instructions carefully before you start planning the magazine. Although you will work most of the time with your original team members, everyone’s participation is important as you will be evaluated for your participation in the writing process, the content and the pertinence of the comments you give (C3).

#### Step 1

Choose a theme for your magazine. Each team will have to make at least one suggestion and give reasons for the choice made. Make sure that the theme you vote for corresponds to your personal interests and hobbies.

#### Step 2

Write down the sections of the magazine, the articles that you want to produce for each section, the names of the students who will write each article and the roles assigned to each team member.

| TEAM   | SECTION | ARTICLES | STUDENTS' NAMES | ROLES |
|--------|---------|----------|-----------------|-------|
| Team 1 |         |          |                 |       |
| Team 2 |         |          |                 |       |
| Team 3 |         |          |                 |       |
| Team 4 |         |          |                 |       |
| Team 5 |         |          |                 |       |
| Team 6 |         |          |                 |       |
| Team 7 |         |          |                 |       |
| Team 8 |         |          |                 |       |

### Step 3

You are now invited to have a look at the articles that will be created for each section (Step 1). Please, express your agreement or disagreement with the proposals made by each team and decide which articles you want to keep or not for the magazine. Your opinion really counts...as you do a class project. Write as many comments as possible to explain why certain articles should or should not be included in each section and come up with any original ideas. Remember that you are allowed to provide comments about any articles you want in the sections created below for each team.

*Team 1*

*Team 2*

*Team 3*

*Team 4*

*Team 5*

*Team 6*

*Team 7*

*Team 8*

### Step 4

Read the comments made by your peers and then, in your original small groups decide if you want to bring changes to the sections you have to produce. Include the changes you make in the table presented at **STEP 2**.

### Step 5

Make some title suggestions for your magazine. Make sure that the title is original, powerful and suggestive... Think of your target audience when you choose it... Keep in mind that each team has to make at least one suggestion for the title. You are also invited to write comments about the other team members' title suggestions.

The competency 3 is targeted in Task 2. You are suggested to read the following evaluation criteria before you start completing it.

### Competency 3 – Writes and produces texts

| EVALUATION CRITERIA                                   |  |
|---|--|
| Participation in the writing and production processes | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adapt a personalized writing/production process to plan and carry out the task.</li> <li>➤ Participate both individually and collaboratively in the different phases of the writing/production process.</li> <li>➤ Show initiative.</li> <li>➤ Integrate feedback from teacher and peers.</li> <li>➤ Reflect on your development as writer/producer.</li> </ul> |
| Content of the message                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Write elaborate and pertinent messages.</li> <li>➤ Text meets all the requirements of the task.</li> </ul>  |

### ➤ TASK 3

For this task, you are required to read the article “**My Cyber Nightmare**” (Handout 5) and then, answer some questions (Handout 6). You will be evaluated for the way you use your knowledge from text in a reinvestment task as well as for your participation in the response process (Competency 2). Please, read the following evaluation criteria before completing the task.

### Competency 2 – Reinvests understanding of texts

| EVALUATION CRITERIA                                |  |
|--|--|
| Use of knowledge from texts in a reinvestment task | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reinvest and adapt pertinent information from text.</li> <li>➤ Use the information appropriately to do the task.</li> <li>➤ Make links to the text to show understanding of it</li> </ul> |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Participation in the response process | ➤ Participate actively by sharing responses and opinions. |
|---------------------------------------|---|

## ➤ TASK 4

You are invited to write your individual articles for the sections of the magazine. First, you will write your first drafts and then, after discussions with your team members you will write the final copies in the computer room. You are strongly encouraged to use strategies and resources in order to make decisions about the writing process. Every step of the way, consider feedback from teacher and peers to revise and improve the articles you write.

### Competency 3 – Writes and produces texts

| EVALUATION CRITERIA                                   |  |
|---|--|
| Participation in the writing and production processes | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adapt a personalized writing/production process to plan and carry out the task.</li> <li>➤ Participate both individually and collaboratively in the different phases of the writing/production process.</li> <li>➤ Show initiative.</li> <li>➤ Integrate feedback from teacher and peers.</li> <li>➤ Reflect on your development as writer/producer.</li> </ul> |
| Content of the message                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Write elaborate and pertinent messages.</li> <li>➤ Text meets all the requirements of the task.</li> </ul>  |
| Formulation of the message                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Use appropriate vocabulary for the context and audience.</li> <li>➤ Respect language conventions.</li> <li>➤ Organize text components properly.</li> </ul>  |
| Management of strategies and resources                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Use available resources and strategies to write/produce the text.</li> <li>➤ Use feedback from others to monitor their effectiveness.</li> </ul>  |

## ➤ TASK 7

You will participate in a videoconference with an English magazine writer to present the magazine. Each team will have 6 minutes maximum to do its part of the presentation, and the participation of each team member is required. The competency “Interacts orally in English” (C1) is targeted in this task. Please read the evaluation criteria for Competency 1 before you start doing the task.

### Competency 1 – Interacts orally in English

| EVALUATION CRITERIA                    |  |
|--|--|
| Participation in oral interaction      | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Initiate and maintain interaction effectively to share answers, opinions or ideas.</li> <li>➤ Participate actively by asking questions to continue the discussion.</li> </ul> |
| Content of the message                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaborate coherent and pertinent messages.</li> <li>➤ Provide additional details and adjust language during conversation with classmates.</li> </ul>                          |
| Articulation of the message            | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Appropriately use a wide range of functional language to convey messages.</li> <li>➤ Speak fluently and use correctly the functional language employed in class.</li> </ul>   |
| Management of strategies and resources | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Effectively use a wide variety of resources and strategies to communicate.</li> </ul>   |

## LETTRE D'AUTORISATION AUX PARENTS

Chers parents,

Je vous écris pour vous faire part de la mise en place d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant des technologies de la communication et de l'information pendant le cours d'anglais langue seconde.

À cet effet, j'aimerais avoir la possibilité d'envoyer des courriers électroniques à votre enfant que ce soit des invitations pour qu'il/elle puisse devenir membre sur le site wiki de la classe ou des instructions lorsque nous allons au laboratoire informatique.

Bien entendu, les travaux non terminés en classe qui devront m'être envoyés par courriel ou les travaux à faire à la maison à partir d'un site Internet seront indiqués à l'agenda.

Donc, je vous demande votre autorisation:

☐ Oui      ☐ Non

Si vous autorisez votre enfant à utiliser son courrier électronique, j'aimerais que vous l'inscriviez:

---

Je vous prie d'agréer, chers parents, l'expression de mes meilleures salutations.

Anamaria Cureliuc

*Enseignante d'anglais langue seconde*

